

Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv

-et aksjonsforskningsopplegg

Charles Hammersvik og Ruth Jensen



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2005

Innhold

Innhold	2
Forord.....	5
1. Innledning	7
1.2 Utdanningspolitisk begrunnelse for valg av fokus	7
1.3 Personlige begrunnelser for valg av fokus	9
1.4 Teoretisk grunnlag for valg av fokus	10
1.5 Bakgrunn for valg av forskningsmetode	11
1.6 Forskningsspørsmål og delproblemstillinger	12
1.7 Avgrensning	13
2. Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv	15
2.1 Pedagogisk ledelse	15
2.1.1 Ulike perspektiv på ledelse	15
2.1.2 Pedagogisk ledelse i utdanningspolitisk kontekst	17
2.1.3 Produktiv pedagogisk ledelse versus reproduktiv pedagogisk ledelse.....	18
2.1.4 Byråkratisk administrativ ledelse versus innovativ administrativ ledelse	20
2.1.5 Den reflekterte praktiker	21
2.1.6 Læringsledelse.....	26
2.1.7 Oppsummering	28
2.2 Utvikling av læringsforhold	28
2.2.1 Hva kjennetegner et læringsforhold	29
2.2.3 Ulike typer læringsforhold	29
2.2.4 Læring i læringsforhold.....	30
2.2.6 Læringsforhold i team	31
2.2.7 Oppsummering	31
2.3 Skolen som lærende organisasjon	32
2.3.1 Kobling av erfaring og begreper. Samhandling i et dialogperspektiv.....	32
2.3.3 Myndighetens forventning til skolen som lærende organisasjon	41

2.3.4	Aksjonslæring og forskende partnerskap i skoler som lærende organisasjoner.....	42
3.	Ulike perspektiv på læring	45
3.1	Kognitivt perspektiv på læring	45
3.2	Et sosiokulturelt perspektiv på læring	48
3.3	Sosial- kognitivt perspektiv på læring.....	51
3.4	Oppsummering	52
4.	Teoretisk ramme for skolens aksjon.....	54
4.1	Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring	54
4.2	Læringsstiler.....	56
4.3	Oppsummering	60
5.	Begrunnelse for valg av metodisk tilnærming.....	63
5.1	Begrunnelse for valg av kvalitativt forskningsdesign	63
5.2	Begrunnelse for valg av aksjonsforskning som forskningsopplegg.....	67
5.3	Det kvalitative forskningsintervjuet	70
5.4	Observasjon som metode	74
5.5	Logger	76
5.6	Dilemmaer i aksjonsforskerrollen	77
5.7	Oppsummering	78
6.	Undersøkellesdesign, metoder, bearbeiding og dilemmaer	80
6.1	Vårt undersøkelsesdesign.....	80
6.2	Valg av forskningsfelt	82
6.3	Praktisk gjennomføring av prosjektet	82
6.4	Valg av informanter og metoder for innsamling av data	83
6.5	Tidsplan for gjennomføring av undersøkelsen.....	86
6.6	Forskningsetikk	86
6.7	Bearbeiding av empiri	88
6.8	Validering.....	89
7.	Analyse og tolkning	91
7.1	Administrativ ledelse.....	92

7.1.1	Byråkratisk administrativ ledelse	92
7.1.2	Innovativ administrativ ledelse	92
7.1.3	Oppsummering	94
7.2	Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.	95
7.2.1	Uformell læringsledelse	95
7.2.2	Formell læringsledelse	98
7.2.3	Oppsummering	101
7.3	Læringsforhold	101
7.3.1	Mangfold av læringsforhold	102
7.3.2	Oppsummering	104
7.4	Lærende organisasjon	105
7.4.1	Læring på team	105
7.4.2	Praksisfellesskap	111
8.	Konklusjon	122
8.1	Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring?	122
8.1.1	Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på organisasjonsnivå?	122
8.1.2	Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på ledernivå?	123
8.1.3	Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på teamnivå?	124
8.1.4	Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på elevnivå?	126
8.1.5	Endelig konklusjon	126
8.2	Forskningsmetodiske vurderinger	129
8.3	Aktuelle problemstillinger for videre forskning	129
	Kildeliste	131
	Figurliste	137
	Tabell-liste	137
	Vedlegg	138

Forord

Denne masteroppgaven er avsluttende oppgave i studiet Utdanningsledelse ved ILS, Universitet i Oslo. Ledelsesstudiet har gitt oss gode muligheter til å koble teori med egne praksiserfaringer. Å tilbringe fritid i et faglig fellesskap for å lære, reflektere og drøfte fagstoff i ulike perspektiv, har vært inspirerende for vårt daglige arbeid.

Ulike praksisbakgrunner har gitt oss ulike perspektiv å tenke i, hvilket vi vurderer som positivt i forhold til vårt faglige fokus. Å være to om en masteroppgave har medført uttallige samtaler om teori, metode og empiri og begreper. Samtalene har resultert i forhandling om mening og forlengelse av kunnskap.

Møte med engasjerte lærere og ledere i praksisfeltet har vært til stor inspirasjon i vårt forsøk på å forstå hvordan pedagogisk ledelse kommer til uttrykk når skolen iverksetter en spesifikk aksjon. Vi har selv lært mye av forskningsprosessen, og vi håper også at prosessen har vært nyttig for praksisfeltet. Da vi begge trives godt i uferdige prosesser, har valg av aksjonsforskning som metode vært naturlig. Vi har tro på at kvalitative prosesser også kan generere forståelse og mening som kan være av nytte i andre kontekster.

Vår interesse knytter seg først og fremst til å forstå hvordan pedagogisk ledelse kommer til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring. At vi begge har en genuin interesse for innholdet i skolens aksjon, ser vi på som vesentlig for å kunne forske med feltet og ikke bare på feltet.

Vi har begge vært med på å utvikle oppgavens design, og vi har samarbeidet om innsamling av data og transkribering. Mens Hammersvik har arbeidet videre med systematisering, analyse og tolkning av data, arbeidet Jensen mest med teorikapitlene. Innhold og begreper har kontinuerlig vært grundig drøftet, likeledes våre analyser, tolkning, konklusjoner og ikke minst vår egen forskerrolle. På bakgrunn av denne prosessen mener vi derfor at vi begge kan stå for det endelige resultatet.

Litteraturstudiet har gitt oss ydmykhet overfor omfanget av ledelseslitteratur som vi kun i begrenset grad har kunnet fordype oss i som masterstudenter. Da prosessen har vært en positiv opplevelse, regner vi med at vi i framtiden også vil fordype oss ytterligere i ledelsesfeltet for å koble teori med praksiserfaringer.

Stor takk rettes til Jorunn Møller som har vært en stor inspirasjonskilde under hele studiet. Hun har delt med oss av sin enorme kunnskapskilde og lært oss å ta på ulike fortolkningsbriller når utdanningsfeltet studeres. Stor takk rettes også til Eli Ottesen for utbytterike veiledningstimer under arbeid med masteroppgaven og ikke minst ledere, lærere og elever i vår studie som har delt med oss av sin sine refleksjoner og sin praksis. Til slutt vil vi rette en stor takk våre familier for tålmodighet under de mange arbeidsøktene som gått med til å fullføre masteroppgaven.

1.12.05

Charles Hammersvik
Vestby

Ruth Jensen
Nesodden

1. Innledning

*I vårt aksjonsforskningsprosjekt studeres pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv under skolens arbeid med sitt utviklingsarbeid. Utviklingsarbeidets fokus handler om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs læringsstil. Hovedproblemstillingen er følgende: **Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring.** I dette kapitlet vil vi redegjøre for hvordan vi har kommet fram til denne problemstillingen, valg av fokus for vår aksjonsforskning i et utdanningspolitisk perspektiv og i et teoretisk perspektiv. Vi vil kort begrunne valg av forskningsmetode og valg av felt. Skolens fokus for sin aksjon (skolens utviklingsarbeid) kommenteres.*

1.2 Utdanningspolitisk begrunnelse for valg av fokus

Norske myndigheter forventer at skolen fremtrer som en *lærende organisasjon* som vektlegger *kultur for læring og utvikling*. Det skal legges til rette for kultur for læring både på elevnivå og i skolen som organisasjon. I St.meld.nr.30, *Kultur for læring* (2003-2004) kan vi lese følgende:

For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskaper om sterke og svake sider ved sin virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle kultur for kontinuerlig læring og utvikling (UFD 2003:24).

Det vises til forskning som understreker den formelle lederens betydning i utvikling av skoler som lærende organisasjoner (ibid) samtidig som "de ledede" tillegges ansvar for å holde seg faglig oppdatert, delta i erfaringsdeling og kontinuerlig reflektere sin praksis. I St.meld.nr.30 rettes oppmerksomhet mot skolens læringsmiljø, som det uttrykkes må bli bedre ved at det i større grad skapes *kultur for læring*. Dette begrunnes blant annet med norske elevers svake resultater i internasjonale studier. Det påpekes også at samfunnsutviklingen krever at det foregår livslange læringsprosesser hos det enkelte individ: "Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet" (ibid:23). Med utgangspunkt i en skole, ønsker vi å studere hvordan pedagogisk ledelse kommer til uttrykk i en

skole som iverksetter aksjonslæring. Vi mener at vårt fokus er relevant i en utdanningspolitisk kontekst.

Skolen har fokus på *tilpasset opplæring* i sin aksjon. Tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole er et bærende prinsipp for opplæringen i grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Det vil derfor være sentralt i pedagogisk ledelse å legge til rette for refleksjons- og læringsprosesser som fører til at den enkelte elev erfarer opplæringen som tilpasset, likeverdig og inkluderende. Begrepene er forklart og utdypet i lovtekster, læreplanen og i ulike offentlige dokumenter. Prinsippet bygger på enhetsskoletanken som har hatt ulike begrunnelser opp gjennom tidene (Engelsen 2002). Kort sagt kan man si at elevene har krav på at opplæringen tilpasses den enkeltes evner og anlegg, alder og modenhetsnivå. Tilpasningen skal blant annet gjelde innhold, arbeidsmåter og organisering (St.meld.nr.30 2003-2004). I St.meld. nr.30 kritiseres skolen for ikke i tilstrekkelig grad å tilpasse undervisningen til den enkelte elev innenfor ordinær ramme. Vi mener derfor at skolens aksjon er relevant i en utdanningspolitisk kontekst.

Begrepet *læringsstrategier* nevnes og utdypes i en rekke offentlige dokumenter av nyere dato. Særlig interesse knyttes til PISA- rapporten (Programme for International Student Assessment); ”Godt utrustet for framtida. Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv” (Lie mfl 2001) som konkluderte med at norske elever er av dem som minst bruker bestemte strategier under arbeid med skolefag. Det stilles spørsmålsteget om ikke norsk skole i større grad bør vektlegge arbeid med læringsstrategier. I PISA- rapporten; ”Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003” (Kjærnsli mfl 2004) konkluderes det også med at utvikling av læringsstrategier bør være et viktig satsingsområde for skolen. Fokus på læringsstrategier kan være relevant i forhold til opplæring tilpasset elevenes læringsstiler. Med utgangspunkt i egen læringsstil skal elevene kunne velge gode strategier for innlæring av nytt og vanskelig stoff. Hvordan pedagogisk ledelse kommer til uttrykk slik at eleven til sist erfarer tilpasset opplæring, vil derfor være relevant i en utdanningspolitisk kontekst.

1.3 Personlige begrunnelser for valg av fokus

Våre yrkeserfaringer som lærere i grunnskolen har gitt oss erfaringer i forhold til ledelse av læringsprosesser på elevnivå og erfaringer knyttet til deltakelse i ulike typer samarbeid av formell og uformell karakter. Å være ansatt ved flere skoler har gitt mange refleksjoner i forhold til læring i skolen som organisasjon. Disse erfaringene har vært nyttige når vi siden ble ansatt som formelle ledere for å utføre administrativt arbeid og for å utøve pedagogisk ledelse.

Vi har begge arbeidet i pedagogiske veiledningstjenester på kommunalt nivå, hvilket har gitt mange erfaringer i forhold til å lede refleksjons- og læringsprosesser også for ledere som ikke tilhører skolesektoren. Lederopplæringen har inkludert teori om ledelse og tilrettelegging for aksjonslæring i samarbeidsgrupper og bruk av observasjon som metode. Vi har begge hatt ansvaret for regional lederopplæring for skoleledere. Vår interesse knytter seg til hvordan refleksjons- og læringsprosesser kan resultere i mangfold av læringsforhold og læring i organisasjoner.

Interesse for kobling av teori og praktisk yrkesutøvelse har i alle år preget vår hverdag i skolesektoren. Som rektor har Hammersvik hatt muligheter til selv å delta i og legge til rette for aksjoner ved egen skole med formål om å fremme læring hos den enkelte elev. I prosessene har det vært viktig at praksis forankres i teori om læring. Det er særlig et sosiokulturelt perspektiv som har fattet vår interesse.

Teori og forskning om mange intelligenser (Gardner 1983) og læringsstiler (Dunn og Dunn 1992,1993, Dunn 2004) har vært et perspektiv for analyse av opplæringen i forhold til tilpasset opplæring. Vi stiller oss spørrende til i hvilken grad disse tilnærmingene med sine utgangspunkt i amerikansk kontekst kan representere nyttige perspektiv i norsk kontekst. Siden skolen vår var i gang med en aksjon vedrørende opplæring tilpasset elevenes læringsstiler, sammenfalt skolens aksjon med våre faglige interesser. Egen deltakelse i nasjonale og internasjonale nettverk med dette fokus, har også gitt oss nye perspektiv å tenke i. Vårt hovedfokus er likevel pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv. Vi skal videre redegjøre kort for vårt teoretiske grunnlag for valg av fokus.

1.4 Teoretisk grunnlag for valg av fokus

De siste tiårene har det pågått omfattende forskning i forhold til temaet lærende organisasjoner. Et grunnleggende spørsmål er om det i det hele tatt kan antas at en organisasjon kan lære. Dette tas for gitt ved bruk av begrepet *organisasjonsmessig læring*. I perspektiv som tar utgangspunkt i at det er individet som lærer, brukes gjerne begrepet *læring i organisasjoner*, mens begrepet *lærende organisasjoner* benyttes om dynamiske tilstander for gruppemessig og kollektiv kunnskapsutvikling i organisasjoner (Roald 2000). Det er det sistnevnte begrepet vi vil benytte i vår tilnærming. Et annet relevant spørsmål er om skolen som kunnskapsproduserende organisasjon skiller seg fra organisasjoner der effektiv vareproduksjon er målet. Problemstillingen drøftes blant annet av Lillejord (2003) og av Roald (2000). Vår interesse knyttes først og fremst til ledelse av lærings- og refleksjonsprosesser i skolen som organisasjon.

I følge Møller (2004) og C.Wadel (2002, 2003) handler mye av ledelsesforskningen om den *formelle lederen*. Ledelse er ofte sett fra lederens perspektiv, ikke de lededes. Å studere pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv inkluderer å studere samhandling som omfatter flere aktører enn formell leder. C.C.Wadel (Fuglestad og Lillejord 1997) retter oppmerksomheten mot samhandlingen og individene i *relasjon til hverandre*. Han betegner ”den ledelse som kreves for å lede refleksjons- og læringsprosesser” som *pedagogisk ledelse*.

Pedagogisk ledelse er knyttet til å få til læring i organisasjoner og spiller dermed en vesentlig rolle for utvikling og endring av en organisasjons kultur. Sentralt i utøvelsen av pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen. Dette betyr at den pedagogiske ledelsen har spesielt stor betydning for utviklingen av den delen av organisasjonskulturen som vi kan betegne som organisasjonens læringskultur (ibid:39).

C.Wadel (2002, 2003) bruker en rekke mellomliggende begreper for å beskrive pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv. Noen av disse begrepene har vekket vår interesse med tanke på at de kan brukes som analysebegreper i vår egen forskning.

Hvorvidt læring skjer individuelt og/eller i samhandling med andre, har vekket spennende debatter de siste tiårene. Problemstillingen er relevant både i forhold til elevenes læring, men også i forhold til læring på organisasjonsnivå. At det har dukket opp forskningsmiljøer med en sosial- kognitiv tilnærming som forsøker å skape en syntese mellom et kognitivt og et sosialt perspektiv på læring, har vekket vår interesse i vårt studium for å forstå læringsprosesser. Bråten

(2002 a) utdyper og problematiserer dette forholdet, likeledes forskere som Säljö (2001), Greeno (1997), Anderson, Greeno, Reder, Simon (2000), Smith (1995), Sfard (1998), Phillips (1995), Cobb (1995) mfl. Skolens aksjon forankres i Dunn og Dunns læringsstilmodell (1992, 1993, Dunn 2004). Hvorvidt modellens teori kan kalles en læringsteori eller om andre betegnelser er mer dekkende, vil vi komme tilbake til. Vi vil også drøfte tilpasset opplæring i et læringsstilperspektiv for å undersøke eventuelle koblinger her. Hvordan pedagogisk ledelse kommer til uttrykk på elevnivå i en skole som har læringsstiltilpasset opplæring som fokus for sin aksjon, har derfor fattet vår interesse.

1.5 Bakgrunn for valg av forskningsmetode

Da vår interesse er knyttet til relasjonelle prosesser, har det vært naturlig å velge et kvalitativt forskningsopplegg som gir oss mulighet til å studere selve samhandlingen på en annen måte enn det som ville vært mulig ved kvantitative metoder. Vi har valgt aksjonsforskning som tilnærming hvilket utfordrer oss til å forske *med feltet* ikke bare *på feltet*. I motsetning til andre kvalitative forskningsmetoder har *nytteperspektivet* en mer fremtredende posisjon i aksjonsforskning. Tiller (1999:40) skriver at "Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnpremiss at resultatene som genereres, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form". Dette er en av våre begrunnelser for å velge aksjonsforskning som forskningsopplegg. Tiller (ibid) skriver at en aksjonsforsker har rolle som "*sokratiske klegg*" som pirrer borti praksis, heller enn å innta en rolle som passiv flue som betrakter det som skjer. Tiller skriver videre: "Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerende feltet" (ibid:43). I aksjonsforskning er bevisst og målrettet påvirkning legitimt, hvilket ikke uten videre er legitimt i annen type forskning (Tiller 2004). Vår interesse for uferdige prosesser lar seg kombinere med aksjonsforskning. I forskende partnerskap kan det være en fordel at forskerne også har kunnskaper om selve aksjonen som skal gjennomføres, nettopp for å kunne forske med feltet, ikke bare på feltet (ibid). Vår kunnskap om tilpasset opplæring, læring og læringsstiler anser vi derfor som viktig i forhold til vår samhandling med skolen for i fellesskap å kunne utvikle ny kunnskap. Vi har derfor forhåpninger om at vi gjennom forskende partnerskap kan bidra til metakommunikative prosesser på bakgrunn av de dataene vi henter inn.

Da normative tilnærminger til organisasjonsfeltet har dominert i en årrekke, vurderer vi en analytisk tilnærming som mer interessant. En rekke fortolkningsrammer kunne vært spennende å bruke, men fordi vår interesse først og fremst knytter seg til relasjonelle dimensjoner, har vi valgt å studere læringsledelse i et relasjonelt perspektiv. Ledelse kan også i følge C.Wadel (2002) foregå på flere nivåer. Ledelse utøvet av lærere er derfor inkludert i vårt forskningsopplegg. Mange av Wadels (2002, 2003) mellomliggende begreper har fattet vår interesse og vil også bli brukt som analysebegreper i forhold til vår empiri.

Vi har gjennomført et aksjonsforskningsopplegg strukket over halvannet år ved en liten barneskole sentralt på Østlandet. Skolen gjennomførte sin aksjon (utviklingsarbeid) med fokus på læringstilpasset opplæring parallelt med at vi som forskere gjennomførte vår aksjonsforskning. Forskningsdesignet har blitt endret underveis på en måte som har vært meningsfull for begge parter.

1.6 Forskningsspørsmål og delproblemstillinger

Vi startet med følgende problemstilling:

***Hva innebærer tilpasset opplæring der opplæringen er tilpasset den enkelte elevs læringsstil?
Hvilke konsekvenser får teorien om ulike læringsstiler for rektors ledelse av skolen som organisasjon?***

Mange diskurser om tolkning av begreper førte til en rekke endringer før vi endte opp med å ville studere pedagogisk ledelse under skolens gjennomføring av sin aksjon: Problemstillingen ble til slutt slik:

Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring?

Forskingsspørsmålet stilt på denne måten, kan forstås som det Kalleberg (1996) omtaler som et konstanterende forskningsopplegg. Forskningsopplegget fra vår side er imidlertid ment å være et såkalt konstruktivt forskningsopplegg. I dette ligger det at det skal kunne komme til nytte rent generelt og i forhold til forskningsfeltet spesielt med tanke på å utvikle egen praksis. Dette er det redegjort nærmere for i kapittel 5.2.

Underproblemstillinger

Vårt prosjekt er inspirert av det internasjonale forskningsprosjektet Leadership for Learning (2005). Det omfatter målsettinger, problemstilling og forskningsdesign. I løpet av prosessen, har vi imidlertid valgt en mer spesifikk tilnærming med fokus på pedagogisk ledelse med referanse til Fuglestad og Lillejord (1997:3):

I et relasjonelt perspektiv blir ledelse forstått som en prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet deltar. Det er samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem, og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverdagens mange dilemmaer. Ledelse blir å betrakte som en arena der mange deltar og kan delta. Den type ledelse som trengs for å initiere refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, betegner vi som pedagogisk ledelse.

Med bakgrunn i denne måten å forstå ledelse på, har vi valgt å vektlegge disse delproblemstillingene:

- Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på organisasjonsnivå?
- Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på ledernivå?
- Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på teamnivå?
- Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på elevnivå?

1.7 Avgrensning

Det kunne vært interessant å drøfte *relasjonell ledelse* som et rent normativt begrep. Vi har begrenset oss til en analytisk tilnærming hvor vi ser på *ledelse i et relasjonelt perspektiv* der det er nødvendig å inkludere både ledere og ledede. Det relasjonelle perspektivet studeres på ledernivå og lærernivå, men kun i begrenset grad på elevnivå.

Vår måte å forstå ledelse på kunne vært interessant å drøfte i forhold til ulike teorier som for eksempel distribuert ledelse, demokratisk ledelse eller aktivitetsteori. Men vi har av kapasitetsmessige grunner valgt å avgrense oss fra disse teoriene. Likeledes har vi valgt å avgrense oss i forhold Sørhaugs maktperspektiv på ledelse (Sørhaug (1996)). Det kunne også vært relevant å gå dypt inn kulturbegrepet, men også dette ble valgt bort av kapasitetsmessige grunner.

I vårt studium har skolen valgt å koble tilpasset opplæring til begrepet læringsstil. Vi har i liten grad fokusert på hvordan skolen begrunner koblingen av de to begrepene. Vi har likevel

valgt å drøfte sammenhengen mellom disse to begrepene. Da læringsstiler ikke er hovedfokus i vår oppgave, har vi begrenset vår teoretiske tilnærming til Dunn og Dunns læringsstilmodell (1992, 1993, Dunn 2004), hvilket også er skolens teoretiske ramme. Modellen drøftes ikke kritisk i forhold til andre læringsstilmodeller, men kommenteres mer generelt i forhold ulike perspektiv på læring og i forhold til begrepet tilpasset opplæring.

Sentrale begreper

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet og underproblemstillinger, anser vi følgende begreper som sentrale i vårt aksjonsforskningsopplegg: *pedagogisk ledelse, ledelse i et relasjonelt perspektiv, læringsforhold, lærende organisasjon, aksjonslæring og refleksjons- og læringsprosesser*. Begrepene defineres underveis i teksten.

1.7 Oppbygning av oppgaven

Vi har valgt å dele presentasjonen av teoribakgrunnen i tre kapitler: I kapittel 2 omtales pedagogisk ledelse sett i et relasjonelt perspektiv, i kapittel 3 presenteres teori som er knyttet til ulike perspektiv på læring og i kapittel 4 omtales teori knyttet til skolens aksjon som handler om tilpasset opplæring og læringsstiler. I kapittel 5 presenteres kvalitative metoder som vi har brukt for å belyse vårt forskningsspørsmål. I kapittel 6 redegjør vi for innsamling og bearbeiding av empirien. I kapittel 7 analyseres og tolkes empirien i forhold til vår problemstilling før vi trekker konklusjoner i kapittel 8. I vedleggene er det tatt med formelle skriv og ulike modeller som visualiserer begreper og forskningsprosessen.

2. Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv

I dette kapittelet ønsker vi å gi en teoretisk presentasjon av hvordan pedagogisk ledelse kan forstås i et relasjonelt perspektiv. Vi finner det relevant å studere hvordan myndighetene har brukt begrepet i utdanningspolitiske skriv siden innføring av 9-årig grunnskole. Et relasjonelt perspektiv innebærer at samhandlingsprosessen settes i fokus. Vi ønsker spesielt å se nærmere på pedagogisk ledelse som samhandlingsprosess der både ledere og ledede deltar. Hvordan pedagogisk ledelse kommer til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring er vårt fokus.

2.1 Pedagogisk ledelse

2.1.1 Ulike perspektiv på ledelse

Før vi ser nærmere på begrepet pedagogisk ledelse, velger vi å drøfte hvordan begrepet *ledelse* kan analyseres gjennom ulike perspektiv. Teori og forskning om ledelse er svært omfattende. Det er naturlig å tenke seg at tid, sted og rom har påvirket hvordan teoriene har utviklet seg, likeledes hvilke verdisyn som ligger til grunn for de ulike perspektivene. Vi velger kun noen få teorier som vi kort presenterer her. Under dette punktet velger vi å kategorisere enkelte begreper i henholdsvis *analytisk tilnærming* versus *normativ tilnærming*.

Når begrepet ledelse brukes normativt, rettes fokus mot hva som kjennetegner god ledelse, hvilket dominerte etterkrigstiden fram til 70-tallet, formulert som "the theory movement". Tanken var at en gjennom generelle lover kunne gi ledere retningslinjer for utøvelse av ledelse i praksis, som en mente skilte seg fra undervisning (Møller 1995). Tradisjonen "School Effectiveness" har preget amerikansk ledelsesforskning i en rekke år med sitt fokus på hvilke faktorer som er avgjørende for at en skole skal kunne betegnes som god og effektiv. Pedagogisk lederskap betegnes som en nøkkelfaktor. Ved å studere hva de vellykkede skolelederne gjør, var tanken å kunne sette i gang treningsprogrammer for andre (ibid).

Mange ledelseskonsepter har fokusert på *relasjonell ledelse*, som også må kunne betraktes som en normativ tilnærming. Tanken er at lederens relasjonelle ferdigheter kan forbedres blant annet gjennom ulike ledertreningskonsepter og oppskrifter. Møller (ibid) skriver at kritikken mot "effective school" har fellestrekk med kritikken mot "the theory movement". Det handler om hvorvidt kompliserte samspillprosesser enkelt kan fanges opp i tenkning om årsak-virkning slik

det framkommer i de tradisjonene som "effective schools" og "the theory movement" representerer.

Mens mye av ledelsesforskningen bærer preg av en *individfokusert tilnærming*, representerer *relasjonell tenkning* et alternativ (Wadel 2003). I relasjonell tenkning rettes fokus mot *individer i relasjon til hverandre*. Når vi i vår forskning velger å studere ledelse i et relasjonelt perspektiv, signaliseres en forståelse av ledelse som en relasjon framfor å redusere ledelse til en aktivitet som kun utføres av formell leder.

Når Wadel (2002, 2003) bruker en rekke mellomliggende begreper for å beskrive samspillet mellom leder og de ledede, må dette kunne betraktes som et *mikroperspektiv*. Spørsmålet er om ikke et *makroperspektiv* hvor omgivelser og samfunnet som omgir organisasjonen også er av betydning for hvordan samhandling forstås. Vi oppfatter at C.Wadel (2002, 2003) i liten grad fokuserer på større sosiale og kulturelle kontekster i sin tilnærming.

C.Wadel (2003:20) viser til Strand som hevder at "det kan anføres en rekke argumenter på ledelse som et relasjonsfenomen". Denne tenkningen ser vi igjen hos Sørhaug som skriver at: "Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta" (Sørhaug 1996:45). Vi ser at Sørhaug trekker inn en maktdimensjon som vi i liten grad finner belyst hos C.Wadel (2002, 2003). C.Wadel tar imidlertid inn begrepet "tillit" i sin tenkning. Maktdimensjonen er også sentral som et av Møllers (2004) analysebegreper i sitt studium med fokus på lederidentitet, men da sammenstilt med begrepene *legitimitet og lojalitet*.

Å studere pedagogisk ledelse i normativt perspektiv ville virke begrensende i vårt prosjekt som handler om samhandlingen, pedagogisk ledelse. Vi vil i fortsettelsen derfor velge en analytisk tilnærming som inkluderer formelle og uformelle ledere og de ledede i et relasjonelt framfor et individuelt perspektiv. Selv om det ville være fornuftig å innta et makroperspektiv i vår tilnærming, velger vi av kapasitetsmessige grunner et mikroperspektiv.

Før vi drøfter begrepet pedagogisk ledelse fra ulike teoretiske vinkler, finner vi det naturlig å komme inn på hvordan norske myndigheter formulerer sine forventninger til pedagogisk ledelse i sentrale utdanningspolitiske skriv. Vi er særlig interessert i hvorvidt forventningene har en individsentrert tilnærming, eller preges av relasjonell tankegang.

2.1.2 Pedagogisk ledelse i utdanningspolitisk kontekst

Begrepet pedagogisk ledelse ble introdusert ved innføringen av Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1959 (Grøterud og Nilsen 2001). Sentralt i mange definisjoner er at skolelederen skal lede og legge til rette for læringsprosesser. *Pedagogisk ledelse* har ofte vært betegnelsen på ett av tre områder som har vært omtalt som skolelederens oppgaver. De andre to områdene er *administrativ ledelse* og *personalledelse*. Definisjoner og bruk av begrepet kan gi oss signaler om hvorvidt pedagogisk ledelse inkluderer flere enn formelle ledere.

I St.meld.nr.37 (1990-1991) ble det hevdet at å lede en skole er et *teamarbeid* (KUF 1990). Men i LUIS- programmet ”Skuleleiing mot år 2000” (KUF 1996), ble begrepet definert på følgende måte:

Med pedagogisk ledelse forstås her ansvaret for tilrettelegging av pedagogiske prosesser- læring og utvikling på den enkelte skole. Lederen som organisator og leder for skolens planleggings- og vurderingsarbeid og lederen som *veileder* i forhold til sitt personale er sentrale sider av dette (KUF 1996:4).

Sitatet signaliserer at pedagogisk ledelse først og fremst er en oppgave for den formelle lederen. Programmet ble videreført i 2003 med tittelen ”Ledelsesutvikling i Skolen (LUIS)- forventninger til skoleledelse” (UFD 2003 a), og ble publisert som en veiledning. I veiledningen kan en lese at ”visjonen om den lærende, utviklingsorienterte og den samarbeidende skole er utgangspunkt for de forventninger staten har til skolelederes kompetanse” (ibid:1). Kompetanseutviklingen skal knyttes til lederutfordringer med ”særlig vekt på utviklingsperspektivet og pedagogiske lederfunksjoner” (ibid:1). Pedagogisk ledelse deles inn i følgende områder: utvikling, vurdering og kvalitet, læringsmiljø, arbeidsgiveroppgaver, utdanningspolitikk, opplæringsloven og læreplanarbeid. Det henvises til forskning som viser at skoleledere er svært viktige med hensyn til å få til en positiv utvikling i skolen. Dette er også en tenkning som presiseres i St.meld.nr.30 *Kultur for læring* (2003-2004):

Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelse ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbereder sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon (UFD 2003 b:29).

Sitatet signaliserer et individfokusert perspektiv i forhold til rektor som formell leder. Det kan virke som om det er skolelederne som skal bygge opp skolen som lærende organisasjon. De ledede trekkes ikke inn i denne fremstillingen.

I ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005-2008” uttrykkes følgende: ”Bedre tilpasset opplæring og utvikling av skoler som lærende organisasjoner stiller særlige krav om et tydelig og kraftfullt lederskap som har evne til å initiere og lede felles utviklingsarbeid” (UFD 2004:7). Her rettes også fokus mot lederens kompetanse og egenskaper i forhold til å ta initiativ og evne til å lede utviklingsarbeid. At ledelse forstås som en aktivitet som utøves av flere synes ikke å være sentralt i dette sitatet. I St.meld.nr.30 *Kultur for læring* (2003-2004) kan vi imidlertid lese at:

Alle i organisasjonen må ta ansvar for og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i skolen som lærende organisasjon (UFD 2003 b:26).

Sitatet forstår vi slik at det forventes at alle tar ansvar for å realisere felles mål hvilket kan signalisere en tenkning om at ledelse utøves av flere enn de formelle lederne. Hvorvidt myndighetenes veksling mellom en individfokusert tilnærming og en relasjonell tilnærming er bevisst eller ikke, eller om dette et uttrykk for politisk tvetydighet, er vanskelig å si. Hovedpoenget er at den myndighetenes tenkning om skoleledelse kan forstås på mange måter og til dels som motsetningsfylt. Dette skaper et handlingsrom som til en viss grad gir rom for pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv

I fortsettelsen skal vi komme inn på hvordan begrepet pedagogisk ledelse kan forstås i henholdsvis produktiv versus reproduktiv pedagogisk ledelse.

2.1.3 Produktiv pedagogisk ledelse versus reproduktiv pedagogisk ledelse

C.C. Wadel ønsker å være forsiktig med å definere begrepet ledelse, men skriver at ”Ledelse kan forstås som en prosess som både formelle ledere og de ledede er deltakere i”. Videre skriver han: ”Ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, vil vi betegne som pedagogisk ledelse” (C.C. Wadel 1997:39).

C.C.Wadel presiserer at "Pedagogisk ledelse ikke bare er knyttet til å få i gang læring i organisasjonen, men også til å få aktørene i organisasjonen til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som kommer organisasjonen til gode" (ibid:46). Dette er en dimensjon som ikke alltid kommer tydelig fram når andre definerer begrepet, men som vi mener er en relevant dimensjon. C.C Wadel (ibid) presiserer at organisasjons-medlemmene ikke bare skal lære noe bestemt, men de skal *lære å lære*. Mens mange definisjoner har en individfokusert tilnærming, har andre definisjoner et samhandlingsperspektiv. C.C. Wadel skiller mellom *produktiv pedagogisk ledelse* og *reproduktiv pedagogisk ledelse*. Med henvisning til Smyth skriver han:

Ved reprodutiv pedagogisk ledelse er siktemålet hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Reprodutiv pedagogisk ledelse bærer preg av at man har ferdige løsninger på problemer. Lederen mener å vite hva som må læres og hvordan det skal læres for å oppnå ønskede resultater og endringer. Produktiv pedagogisk ledelse bærer preg av at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper (C.C.Wadel 1997:47-48).

Med henvisning til C.Wadel fremstiller Lillejord (2003) forholdet mellom produktiv og reprodutiv pedagogisk ledelse slik:

Tabell 2.1: Forholdet mellom reprodutiv og produktiv pedagogisk ledelse (Lillejord 2003:119)

Pedagogisk ledelse	
Produktiv pedagogisk ledelse	Reprodutiv pedagogisk ledelse
Opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Går ut fra at det er viktig å skape <i>ny</i> kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen.	Leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Mener at det finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som er utviklet i form av metoder og teknikker, som det er viktig å lære.
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Ved produktiv pedagogisk ledelse, som fremmer refleksjonsprosesser gjennom samhandling i organisasjonen, antas det at ny kunnskap kan utvikles. Produktiv pedagogisk ledelse forutsetter undringskultur framfor en fasitkultur i følge C.C.Wadel (1997). LUIS- programmet som ble

videreført i 2003 (UFD 2003) ble det som tidligere nevnt stilt forventninger om pedagogisk ledelse innen følgende områder: utvikling, vurdering og kvalitet, læringsmiljø, arbeidsgiveroppgaver, utdanningspolitikk, opplæringsloven og læreplanarbeid. Vi oppfatter dette som sentrale tema innen pedagogisk ledelse, men savner området ”læring”. Pedagogisk ledelse i skolen bør etter vårt skjønn inkludere fokus på læring.

Begrepene produktiv pedagogisk ledelse versus reproduktiv pedagogisk ledelse kan være nyttige analysebegreper når pedagogisk ledelse studeres i skolen som organisasjon. I praksis kan kanskje de to begrepene gå noe over i hverandre. Det kan også tenkes at disse dimensjonene kan være noe situasjonsavhengige. Det vil si at noen situasjoner krever reproduktiv ledelse, mens andre situasjoner krever produktiv ledelse.

Skal en skole fungere i det daglige, vil det i tillegg til pedagogisk ledelse også være nødvendig med det C.C. Wadel omtaler som administrativ ledelse. I fortsettelsen vil vi derfor drøfte administrativ ledelse ved å ta for oss såkalt byråkratisk administrativ ledelse og innovativ administrativ ledelse.

2.1.4 Byråkratisk administrativ ledelse versus innovativ administrativ ledelse

Mens pedagogisk ledelse handler om å lede refleksjons- og læringsprosesser, handler administrativ ledelse om å få organisasjonen til å fungere her og nå og om å lede organisasjonen ut fra prosedyrer og regelverk (ibid). C.C. Wadel velger å se på administrativ og pedagogisk ledelse som *ulike dimensjoner* ved ledelse, fram for å bruke begrepene *roller og funksjoner som leder*. Dette skiller seg fra Jacobsen og Thorsviks (2002:338) redegjørelse for begrepet og for Nyhlens (2001:103) redegjørelse for ulike perspektiv på begrepet ledelse som nettopp handler om roller, funksjon, personlig utfordring og institusjonell form. I vårt studium velger vi å bruke begrepet dimensjon om ledelse i stedet for rolle og funksjoner.

C.C.Wadel (ibid) skriver at administrative og pedagogiske dimensjoner ofte er vevd sammen i praksis. Han skiller mellom *byråkratisk administrativ ledelse* og *innovativ administrativ ledelse*. Byråkratisk administrativ ledelse kjennetegnes av ”slik skal det gjøres” kultur gjennom å fokusere på å følge regler og rutiner. Innovativ administrativ ledelse kjennetegnes av en ”slik kan det gjøres” kultur hvor regler vurderes kontinuerlig med tanke på behov for eventuelle justeringer og endringer. Ut fra dette forstår vi C.C.Wadel (1997) slik at

dersom en skole skal være i gode utviklingsprosesser, kreves innovativ administrativ ledelse i tillegg til produktiv pedagogisk ledelse.

Tiller (1986) å bruke begrepene *mekanisk organisasjon* og *organisk organisasjon*. I organiske organisasjoner betraktes organisasjonen som en helhet som kan deles inn i delsystemer som er avhengige av hverandre. Endringer i ett delsystem vil derfor kunne endre andre delsystemer innefor organisasjonen. For å oppnå harmoni mellom delsystemene, har samhandling til hensikt å oppnå balanse i systemet. Gode kommunikasjonsprosesser medfører at balanse raskere oppnås. I en organisk organisasjon forstås ledelse som en samordning snarere enn en ordning. Styring skjer gjennom interessefellesskapet. Kommunikasjon, kontroll og autoritet skjer via nettverk. I mekaniske organisasjoner sørger streng hierarkisk styring for fordeling av arbeidsoppgaver. Tjenestevei er viktig i kommunikasjonslinjene. Medlemmenes rettigheter og skyldigheter er definert.

Med henvisning til Säljö skriver Lillejord at: ”Skal vi klare å forstå viktige sider ved ledelse av moderne kunnskapsorganisasjoner, må vi betrakte ledelse mer som integrert i organisasjonens læringsprosesser, og mindre som administrativt arbeid som fører til produkter som virksomhets- eller strategiplaner” (Lillejord 2003:120).

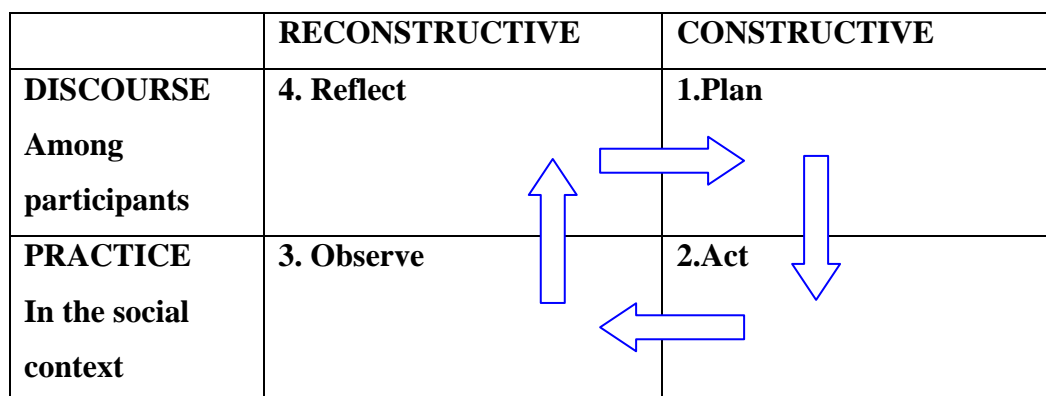
Å dele begrepet inn i ulike roller og funksjoner kan forenkle en komplisert praksis. Ved å studere ulike dimensjoner ved utøvelse av ledelse, tas det ikke for gitt at en har fanget opp alle sider av begrepet ledelse. En slik tilnærming kan derfor være mer interessant for vårt analytiske formål. Årsaken til at C.C.Wadel så sterkt vektlegger dimensjonen innovativ administrativ ledelse, har sammenheng med at han mener det på en bedre måte muliggjør refleksjonsprosesser i organisasjonen. Vi skal nå se nærmere på hvordan vi kan forstå refleksjon og læring i skolen som organisasjon.

2.1.5 Den reflekterte praktiker

Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring er problemstillingen i dette prosjektet. Pedagogisk ledelse er som vi har vist i punkt 1.6 et sentralt begrep. Siden pedagogisk ledelse blant annet handler om å legge til rette for refleksjonsprosesser, vil vi se nærmere på hvordan enkelte teoretikere omtaler refleksjon.

Stenhouse (1975) introduserte tesen ”*the teacher as a researcher*”. Han påpekte betydningen av at yrkesutøveren har et forskende perspektiv på egen og andres praksis. Den

forskende praksis oppnås ved systematisk og kritisk refleksjon i hverdagen. Møller (1995) viser til Cole som inkluderer refleksjon i sin tenkning om hvordan etterutdanning bør foregå. Hun viser også til tenkningen til Carr og Kemmis (1986) vedrørende aksjonsforskning. Cole mener i følge Møller (ibid) at man kan få til gode læringsprosesser ved å starte med observasjon i praksis for så å reflektere i fellesskap. Neste skritt blir å formulere kriterier som speiles mot praksis som en del av læringsprosessen. Møller (ibid) skriver at deres tilnærming kan kritiseres for å fokusere primært på indre prosesser hos det enkelte individ. Ser vi nærmere på Carr og Kemmis (1986) sin modell, ser vi at fasene i aksjonsforskningsmodellen inkluderer planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon. Modellen forklarer hvordan planlegging av en aksjon foregår som en konstruktiv prosess, - som en diskurs blant deltakerne. Videre settes planen ut i livet i en sosial kontekst, det vil si i praksis. Dette betegnes som en konstruktiv prosess. Gjennom observasjon av aktiviteten i den sosiale aktiviteten rekonstrueres planen. Refleksjon over det som skjedde i praksis foregår som en diskurs blant deltakerne som igjen er utgangspunkt for nye planer.



Figur 2.1: Faser i aksjonsforskning (Carr og Kemmis 1986:186)

Argyris og Schön utviklet i følge Møller (1995) en handlingsteori som omhandler begrepene *uttalt teori* (*exposed theory*) og *bruksteori* (*theory-in use*). *Uttalt teori* forklares som bevisst teori som en forklarer sine handlinger med og *bruksteori* som det som styrer våre daglige handlinger som yrkesutøvere. Sammenholder vi handlingsteorien med Carr og Kemmis forstår vi det slik at planfasen inneholder elementer av uttalt teori, mens observasjoner gir grunnlag for å finne ut hva som skjer i gjennomføringen og kan knyttes til bruksteori. I selve

refleksjonsprosessen kan en så diskutere forholdet mellom uttalt teori og bruksteori. Carr og Kemmis fremhever dette som en kollektiv og kritisk refleksjon i langt større grad enn Stenhouse (Møller 1995). Videre forstår vi Carr og Kemmis (1986) slik at prosessene foregår kontinuerlig, om enn ikke så lineært som man lett kan få inntrykk av ved å studere modellen. Punktene 1-4 kaller de for "moments" som innebærer at de plukker ut øyeblikk hvor de fokuserer på "plan", "act", "observe" og "reflect" i aksjonsforskningen.

Møller (1995) viser til Schön som videreutviklet handlingsteorien hvor han skiller mellom "knowing-in- action", "reflection-in-action" og "reflection on reflection-in-action". "Knowing-in- action" oversetter Møller (ibid) til "handlingskunnskap". "Reflection-in-action" oversettes til "handlingsrefleksjon" og "reflection on reflection-in-action" til "metarefleksjon". Mens *handlingskunnskap* representerer en kunnskap vi har i selve handlingen uten at denne kan forklares, representerer *handlingsrefleksjon* at vi stopper opp for å reflektere i forhold til det vi erfarer fordi det ikke stemmer med tidligere erfaringer. Handlingsrefleksjonen kan ha en kritisk funksjon i forhold handlingskunnskap (ibid). *Metarefleksjon* foregår når vi verbalt beskriver hva som skjer i handlingen og dernest reflekterer over denne beskrivelsen. Tiller (1986) bruker i denne sammenhengen uttrykket "å klatre opp på glasstaket". Ved en slik prosess blir man mer bevisst på sin tenkning og sine egne mentale prosesser. I en veiledningssituasjon kan for eksempel handling og refleksjon kjedes sammen i den dialogen som foregår mellom veilederen og den som mottar veiledning. Schön (1987) bruker begrepet refleksjonsstige. En kan bevege seg opp og ned i denne stigen som beskriver ulike nivå. Slik fremstiller Schön trinnene i refleksjonsstigen:

4. refleksjon over refleksjonen over beskrivelsen av handlingen
3. refleksjon over beskrivelsen av handlingen
2. beskrivelse av handlingen
1. handling

Dersom en beveger seg oppover i stigen reflekteres det på ulike nivå med bakgrunn i handlingen. Beveger en seg nedover i stigen, handler en på bakgrunn av en tidligere refleksjon (ibid).

Møller (1996) påpeker at Schöns kunnskapsbegrep kan være noe problematisk fordi refleksjonen ikke trenger å være noe bevisst, den kan være intuitiv. Hun viser til Carlgren og Lindblad som mener at det ikke blir distinksjon mellom kunnskap og uvitenhet, formulert kunnskap og implisitt kunnskap. Møller (ibid) mener at Schön ikke kan påvise en klar sammenheng mellom det hun kaller bevissthet og gode handlinger. I dette legger hun at selv om man blir mer bevisst på sin egen bruksteori, ikke nødvendigvis evner å gjøre det gode. Det ligger en fare i at refleksjonen over handlingen som er gjennomført, kun fokuserer det nære feltet og indre forhold. Man risikerer dermed at kunnskap om strukturelle forhold, den samfunnsmessige og den kulturelle konteksten uteblir. Derfor mener Møller (ibid) at Schöns perspektiv må ses i sammenheng med Carr og Kemmis perspektiv som i større grad vektlegger disse forholdene.

Dale (1998) bruker tre analysebegreper for å beskrive pedagogisk profesjonalitet i et utdanningssystem; kompetansenivå 1 (K_1), kompetansenivå 2 (K_2) og kompetansenivå 3 (K_3). Mens K_1 handler om å gjennomføre undervisning, handler K_2 om å konstruere undervisningsprogrammer. K_3 handler om å kommunisere på grunnlag av og selv utvikle utdanningsteori. Dale skriver: "Argumentet er at om det utvikles en indre relasjon mellom disse tre praksisnivåene, utvikles en pedagogisk og profesjonell læringsorganisasjon" (ibid). For at en profesjon skal etableres, kreves utdanning på høyskole-/og eller universitetsnivå. Han påpeker at det er nødvendig at yrkesutøvelsen baserer seg på teori. I skolesammenheng, betyr dette i følge Dale at: "Lærerne er først profesjonelle om undervisningen blir gjennomført (K_1) ut fra didaktisk teori (K_3)" (ibid:51). Dale skriver videre at "Pedagogikk som profesjon krever kompetanse til å delta i forskningspraksiser og til selv som medlem å konstruere didaktisk teori" (ibid:51). K_3 -nivå kaller Dale også for profesjonens begrunnelsesnivå. Dette skjer gjennom deltakelse i et forskerfellesskap, gjerne knyttet til universiteter og høyskoler.

Vi forstår Dale slik at han mener at utvikling av didaktisk teori og forskning på K_3 -nivå, krever en analytisk distanse. Han mener at didaktisk forskningstradisjon med læreren som forsker en illusjon. Dale mener at Carr og Kemmis modell for aksjonsforskning bare har sin berettigelse som strategi for aksjonslæring som generer ny kunnskap i praktiske kontekster. Den utvikler ikke didaktikk som fagområde (ibid).

Dale skiller mellom pedagogenes handlingsrefleksjon som hører hjemme på K_1 og K_2 -nivå og refleksiv forskning som han mener hører hjemme på K_3 -nivå. Mens handlingsrefleksjon

krever at handlingstvungen er svekket, krever refleksiv forskning frihet fra handlingstvang. Møller på sin side problematiserer avstand til den praktiske konteksten. Med henvisning til Rolf uttrykker Møller at det er rimelig å stille spørsmål om ”innvielse” i vitenskap best kan skje på høyskole- og universitetsstudium:

Man risikerer da at utdanningen preges av akademisering med tiltakende vekt på teoretisk fagkunnskap på bekostning av kunnskapsformer som både lærere og skoleledere selv må utvikle i sin praktiske kontekst. Teoretisk kunnskap *om* et område er ikke det samme som praktisk kunnskap *i* et område (Møller 1996:174).

Kvernbekk (1995) er opptatt av koblingen mellom erfaring og teori og peker på faren for at vi enten opererer i et *erfaringstyranni* eller i et *teorityranni*. Ut fra et vitenskapsteoretisk perspektiv, argumenter Kvernbekk for ”et helhetlig syn hvor teoretisk kunnskap og erfaring eller praktisk kunnskap integreres i ett og samme filosofiske nettverk” (Kvernbekk 1995:89).

Møller (1995) påpeker betydningen av teoriutvikling som en del av kompetanseutviklingsprosessene. Tiller (2004) foreslår på sin side forskende partnerskap mellom forskere og praktikere nettopp for å bringe inn et ytre øye med analytisk kompetanse.

C.C.Wadel skriver at det er ikke nok å få i gang refleksjons- og læringsprosesser. Han hevder at pedagogisk ledelse er å få: ”aktørene i organisasjonen til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som kommer organisasjonen til gode” (C.C.Wadel 1997:46). Dette oppfatter vi er i samsvar med statlige forventninger (se punkt 2.1.2). Samtidig er det en presisering av forventninger om at refleksjons- og læringsprosessene også må medføre at det som læres anvendes. Det kan også trekkes paralleller til tenkningen bak aksjonslæring med sitt fokus på perspektivbryting og refleksjon som skal resultere i handling - en aksjon (Tiller 1999). Tiller påpeker at det må være noe mer enn å dele erfaringer. Han argumenterer for en etterutdanning som preges av ny kurs, ikke bare nye kurs (Eilertsen 1987 mfl). Det vil si at en ikke bare hopper fra guru til guru, men at skoler er i stand til å utvikle ny kurs hvilket krever evnen til å reflektere og lære (Tiller 1990).

På ulike måter har vi nå vist hvordan noen teoretikere trekker inn refleksjon i forhold til daglig praksis som en del av profesjonell yrkesutøvelse. I Carr og Kemmis (1986) sin aksjonsforskningsmodell inngår refleksjon som et viktig element. Når deres aksjonsforskningsmodell (1986) praktiseres, ser vi muligheter til at det ligger et

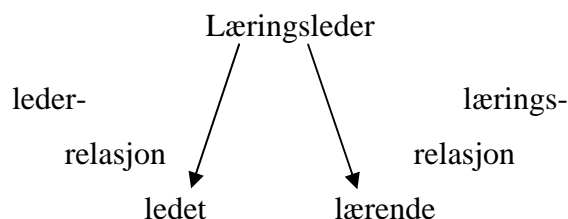
utviklingspotensiale med tanke på endring ved at lærerne kan få et mer bevisst forhold til det Argyris og Schön omtaler som uttalt teori og bruksteori. Schöns (Møller 1995) videreutvikling av handlingsteorien med begrepene; ”Knowing- in action”, reflection- in- action” og ”reflection on reflection-in-action”, såkalt metarefleksjon, vurderer vi som nyttig for analyseformål. Vi deler Møllers tenkning om at metarefleksjon forutsetter språklige virkemidler, som kanskje også må være en forutsetning dersom erfaring og teori skal integreres (Kvernbekk 1995). I St.meld.nr.30 *Kultur for læring* (2003-2004) fremstilles refleksjon i skolen som en fremmede faktor for skolen som lærende organisasjon.

Som vi har vist tidligere, handler pedagogisk ledelse om å lede refleksjons- og læringsprosesser. Vi har til nå fokusert på den delen av pedagogisk ledelse som handler om refleksjonsprosesser. I fortsettelsen skal vi se nærmere på det som handler om å lede læringsprosesser.

2.1.6 Læringsledelse

C.Wadel (2002, 2003) bruker begrepet *læringsledelse* i forhold til ledelse som har med læring å gjøre. Læringsledelse finner sted i mange læringsforhold. Det er ikke nok bare å lære fra seg. Læringsledelse handler også om å etablere *mottakerferdigheter* som læringsleder har spesielt ansvar for at etableres gjennom samhandling dersom det ikke finnes fra før.

C.Wadel skriver at læringsledelse krever at en tenker relasjonelt om læring og ledelse. Det finnes *formelle læringsledere* og *uformelle læringsledere*. I lærende organisasjoner er det ofte mange læringsledere. C.Wadel (2002) skriver at det i lærende organisasjoner kan være behov for mange uformelle læringsledere fordi formelle ledere ikke har kapasitet til å lede mangfoldet av læringsforhold og læringsprosesser som trengs. I lærende organisasjoner forekommer læringsledelse blant annet i enkeltstående læringsforhold, i team, nettverk eller praksisfellesskap. Læringsledelse innebærer to sett relasjoner; en leder-ledet relasjon og en lærer-lærende relasjon. Disse relasjonene ivaretas samtidig. C. Wadel illustrerer dette slik:



Figur 2.2: En Leder-ledet relasjon og en lærer-lærende relasjon (Wadel (2002: 80).

C.Wadel (2003) skiller mellom læringsatferd (atferd rettet mot læring), læring som prosess (hvordan noe læres) og læring som resultat (det som læres). Videre skiller Wadel mellom læring som ikke involverer andre enn oss selv og læring som involverer andre mennesker.

Læringsledelse handler ikke bare om å skape læringsforhold mellom seg selv og de lærende, det handler også om å skape og utvikle læringsforhold de lærende i mellom. C.Wadel skriver at læringsleder må skaffe seg oversikt over samhandlingen de lærende i mellom og de rollene de lærende inntar overfor hverandre. Videre skriver han at "læringslederens rolleutforming og rolleutøvelse virker inn på hvordan de lærende utøver sine roller" (2003:86).

Med henvisning til Nonaka, skriver Wadel (2003) at det ikke alltid er lett å observere det som læres. Kunnskapen kan forbli "taus". Tre former for taus kunnskap nevnes: Den ene formen kan forstås som "ordløs" kunnskap. Taus kunnskap også kan forstås som den kunnskap "alle vet om". Den tredje måten å forstå det på er som en "stilletiende overenskomst". Noe av hensikten med å legge til rette for refleksjons- og læringsprosesser kan nettopp være at taus kunnskap skal gjøres eksplisitt. Dette krever at det utvikles systemer for hvordan slike refleksjons- og læringsprosesser kan skje. Vi oppfatter bruk av samarbeidsgrupper som arbeider med aksjonslæring som et eksempel på et slikt system (Tiller 1999).

Når C.Wadel (2002, 2003) bruker begrepet læringsledelse om den dimensjonen av ledelse som handler om læring, poengteres nødvendigheten av å tenke ledelse som et relasjonelt fenomen, og som noe som utøves av flere. At C.Wadel skiller mellom læringsatferd, læring som produkt og læring som prosess, kan være nyttig. Likeledes kan det være nyttig når han skiller mellom læring som ikke inkluderer andre enn oss selv og læring som inkluderer andre. Forholdet

mellom individuell læring og læring sammen med andre er noe vi for øvrig vil komme tilbake til i kapittel 3.

2.1.7 Oppsummering

Pedagogisk ledelse er et sentralt begrep i vårt forskningsspørsmål. Slik begrepet pedagogisk ledelse er brukt av myndighetene siden innføring av 9-årig skole i 1959, kan det synes som om det har vært en utvikling fra individsentrert tenkning til en tenkning som også inkluderer de ledede som sentrale bidragsyttere for å få til pedagogisk ledelse i skolen. Begrepet brukes imidlertid ikke konsekvent.

Vi stiller oss i utgangspunkt skeptiske til å skille mellom pedagogisk og administrativ ledelse, men synes likevel at C.C.Wadel (1997) har fanget inn noe interessant ved bruk av begrepet innovativ administrativ ledelse. Produktiv pedagogisk ledelse er ikke nok for å få skolen som organisasjon til å fungere. En innovativ form for administrasjon er også nødvendig for å få organisasjonen til fungere i det daglige og i forhold til forventninger fra myndighetene.

Vi deler C.C.Wadels tenkning om at refleksjons- og læringsprosesser ikke er nok. Erfaring fra egen praksis tilsier at mens enkelte kollegier bruker mye fellestid til å reflektere kritisk over det som skjer i praksis uten å anvende det de har lært, kjennetegnes andre kollegier av mye aksjon og lite refleksjon. At erfaringer trekkes tilbake for kollektiv refleksjon og utarbeidelse av nye kriterier for handling, oppfatter vi derfor som vesentlig. Vi støtter Tillers (1999) tanker om forskende partnerskap som et godt utgangspunkt for å få til gode refleksjons- og læringsprosesser hvilket vi også finner igjen i Møllers (1995) tenkning om etterutdanning og skoleutvikling.

Ved hjelp av C.Wadels (2002, 2003) mellomliggende begreper, skal vi komme inn på den dimensjonen ved pedagogisk ledelse som handler om utvikling av læringsforhold.

2.2 Utvikling av læringsforhold

For å kunne lede refleksjons- og læringsprosesser, er det sentralt at læringsforhold er etablert i organisasjonen og at det stadig utvikles nye læringsforhold. C.C. Wadel skriver: "Sentralt i pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystemer som sikrer fornyelse i organisasjonen" (1997:39). Vi velger å bruke hans tenkning i vår videre utdyping av læringsforhold i skolen som organisasjon.

2.2.1 Hva kjennetegner et læringsforhold

C.Wadel (2002) har selv utviklet begrepet *læringsforhold*. Han definerer et læringsforhold som: ”De mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted” (ibid:13). Læringsforhold er i følge C.Wadel alltid en del av en sosial relasjon som han mener er overordnet forholdet som dreier seg om læring. Et læringsforhold består av minst to personer. Et læringsforhold er avhengig av aktelses-, tillits- følelsesforhold mellom aktørene som påvirket *motivasjonsforholdet* som igjen påvirker læringsforholdet. I læringsforhold søkes komplementære roller. Når tilliten er gjensidig har vi med et tillitsforhold å gjøre. I følge C.Wadel kan forstyrrelser i ett av disse forholdene forstyrre andre forhold som kan trekke konsentrasjonen bort fra læringsforholdet. I et aktelsesforhold skjer en gjensidig tilkjennevisning av aktelse. En slik tilkjennevisning varer i følge Wadel (2002) ofte kun i korte øyeblikk for eksempel i form av små gester, men slike øyeblikk er ikke desto mindre viktige. Han skriver at det ikke er noen sikker måte å gi tillit på. Vi må stadig ta en sjanse på at vi kan ha tillit til våre medmennesker. ”Følelser er knyttet til hvem vi er sammen med andre mennesker, hva vi gjør sammen med andre, hvorfor vi gjør det vi gjør sammen, og hvordan vi gjør det vi gjør sammen. Gode læringsforhold krever samstemthet omkring disse fire forhold” (2002:35). Han poengterer videre at det i lærende organisasjoner er mange læringsforhold og mange typer læringsforhold. Vi skal nå beskrive ulike typer læringsforhold som kan forekomme.

2.2.3 Ulike typer læringsforhold

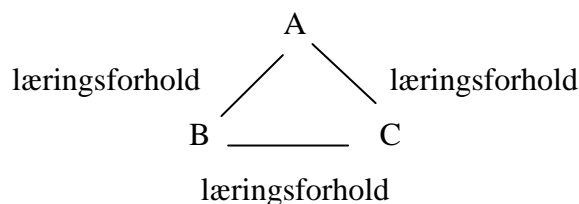
I en organisasjon kan *uformelle læringsforhold* og *formelle læringsforhold* fungerer side ved side. Dersom et læringsforhold er formelt, er det en del av organisasjonens formelle struktur. En skole kan for eksempel ha valgt å opprette plangruppe som skal fungere som en spydspiss i skolens pedagogiske utviklingsarbeid. I organisasjonen kan det være en rekke uformelle læringsforhold som har oppstått av seg selv ved at ansatte på eget initiativ samarbeider. Slike læringsforhold kan være usynlige for utenforstående. Hvorvidt læringsforholdet er symmetrisk eller asymmetrisk avhenger av hvordan læringsforholdet drives. Dersom medlemmene i læringsforholdet alternerer om å lære til seg og lære fra seg, kan vi snakke om et *symmetrisk læringsforhold*, mens læringsforhold mellom lærer og elev betegnes som *asymmetrisk læringsforhold* (ibid).

2.2.4 Læring i læringsforhold

C.Wadel (2002) skriver at begrepet læring har to betydninger på norsk. Den ene betydningen handler om *læring som produkt* og den andre betydningen handler om *læring som prosess*. Han mener at vi i dagliglivet ofte er mest opptatt av selve læringsatferden. Også læring som prosess har to sider: en *intrapersonlig* og en *interpersonlig side*. Med henvisning til Koestler skiller Wadel mellom den læring som forgår når vi *assosierer noe nytt* med det vi har lært tidligere til forskjell fra når vi får *aha- opplevelse* fordi det er et sprang mellom det vi har lært tidligere og det nye vi erfarer. En *biassosiativ læringsprosess* kombinerer disse to formene for læring. Læring som kobling av ulike erfaringer og læring som kobling gjennom begreper vil vi komme tilbake til i kapittel 2.3.1. C.Wadel (2002, 2003) deler blant annet inn læringsforhold i *enkeltstående læringsforhold*, *læringsforhold i nettverk*, *læringsforhold team* og *læringsforhold i praksisfellesskap*. Vi velger å fokusere på læringsforhold i nettverk og læringsforhold i team i dette kapitlet. Senere omtales også læringsforhold i praksisfellesskap.

2.2.5 Læringsforhold i nettverk

C.Wadel (2002:37) skriver at de fleste læringsforhold er koblet til andre læringsforhold. Læringsforholdene inngår dermed i nettverk:



Figur 2.3: Elementær sammenkobling av læringsforhold

I dette nettverket har A to læringsforhold å holde rede på. A skal holde rede på læringsforhold til B og til C. C har to læringsforhold å forholde seg til og B har læringsforhold til både A og C. Dette kan i følge C. Wadel betegnes som et læringsnettverk bestående av ”nett” eller ”masker”. Han skriver at det i læringsnettverk finner sted læring fra flere kanter. Det som det enkelte medlemmet lærer i et læringsnettverk påvirkes av egne mottakerferdigheter. C.Wadel (ibid)

bruker termer fra fotballen når han beskriver hva som foregår når en lærer fra og til seg i et læringsnettverk. Det er snakk om å sende ”*pasninger*” til hverandre hvor resultatet avhenger av at ballen tas imot, det vil si at vedkommende har gode *mottakerferdigheter*. I et nettverk sendes det pasninger til og fra flere som mottas av en eller flere deltakere.

I tillegg til den direkte påvirkningen som skjer mellom den enkelte i læringsforholdet, skjer det også en relasjonell påvirkning som handler om at vi sammenlikner hvordan vi lærer i ett læringsforhold med hvordan vi lærer i et annet læringsforhold hvilket kan medføre endring av læringsatferd. Samhandling kan også trekke medlemmene i ulike retninger som resultat av at de er en del av ulike relasjoner til enkeltmedlemmer i nettverket. C.Wadel (ibid) bruker begrepet *tosidig relasjonell påvirkning* som en betegnelse på at to parter trekkes i ulike retninger som resultat av ulike læringsforhold. Denne type læring kan forbli skjult dersom medlemmene ikke tilkjennegjør hvor de har hentet sin lærdom fra.

Så langt om læringsforhold i nettverk. Nå skal vi se på hva som kjennetegner læringsforhold i team til forskjell fra læringsforhold i nettverk.

2.2.6 Læringsforhold i team

Wadel (ibid) skriver at læring i team er mer forpliktende enn læring i nettverk. Et team består ofte av få personer med komplementære ferdigheter. Medlemmene i team har ofte felles mål som de forplikter hverandre til å arbeide mot. I team er det ofte relevant å snakke om *forlengelse av kunnskap*. Når et teammedlem deler av sin kunnskap og erfaring, påvirker dette øvrige deltakeres forståelse på en slik måte at det nye representerer en forlengelse av egen kunnskap. I nye situasjoner kan det tenkes at medlemmene også lærer fra seg forlenget kunnskap til andre. Team kan være formelle og uformelle. Medlemmer i team kan ha både oppgave- og relasjonsrelaterte roller. C.Wadel skriver at i team holder det ikke at den enkelte holder orden på egne relasjoner og læringsforhold. Den enkelte må i tillegg forholde seg til andre teammedlemmers relasjoner og læringsforhold nettopp fordi dette har betydning for om teamet når oppsatte mål for sitt arbeid.

2.2.7 Oppsummering

Vi har nå redegjort for ulike typer læringsforhold. C.Wadels (2002, 2003) mange mellomliggende begreper for å fange inn samhandling i et relasjonelt perspektiv, kan være nyttige når pedagogisk ledelse studeres. Vi deler C.Wadels tenkning om ledelse som en relasjon der både ledere og

ledere påvirker hverandre. For å legge til rette for refleksjons- og læringsprosesser i lærende skoler, kreves det at organisasjonen har et mangfold av læringsforhold og at organisasjonen har evnen til å etablere nye læringsforhold. Til dette trengs læringsledelse som utøves av flere enn den formelle lederen. Med bakgrunn i det vi nå har skrevet om utvikling av læringsforhold og det vi tidligere har omtalt som pedagogisk ledelse vil vi nå komme nærmere inn på inn på hvordan læring kan skje i skolen som organisasjon.

2.3 Skolen som lærende organisasjon

C.Wadel (2002) skriver at lærende organisasjoner kjennetegnes av å ha mange læringsforhold og ulike typer læringsforhold. Ferdighet i å etablere læringsforhold er viktig i lærende organisasjoner. Medlemmene må ha ferdigheter i å lære til seg og lære fra, og de må ha ferdigheter i å lære i lag. Det er ikke nok at de har strategier for egen læring, de må også overvåke andres læring for å kunne tilpasse egen læring til andres læring. Vi vil i dette kapittelet komme nærmere inn på det Wadel omtaler som kobling av erfaring og begreper, og se dette i sammenheng med Dysthes forståelse av begrepet dialogperspektiv.

For i større grad å forstå læringsprosesser i en lærende organisasjon, velger vi å se nærmere på Wengers (1998) tenkning om utvikling av praksisfellesskap. Hvordan myndighetene formulerer sine forventninger til skolen som organisasjon, vil også bli belyst. Til slutt vil vi drøfte på hvilke måter forskende partnerskap kan fremme læring i skolen.

2.3.1 Kobling av erfaring og begreper. Samhandling i et dialogperspektiv

Med henvisning til Smirich og Morgan forklarer C.C. Wadel at hensikten med å lede læringsprosesser er ”å initiere læringsprosesser som bidrar til utvikling av felles forståelse og basis for samhandling i organisasjonen” (1997:46).

C.Wadel (2002) skriver om hvordan erfaringer til en person kan kobles sammen med erfaringer fra en annen person og resultere i ny kunnskap og læring. Erfaringen som den enkelte hadde med seg inn i læringsforholdet endres som et resultat av koblingen til ”noe annerledes” som C.Wadel betegner som det vi opplever som læring. Det skjer i følge C.Wadel også en kobling mellom erfaring og begreper. Gjennom begreper blir partenes erfaringer eksplisitt hvilket forutsetter at erfaringene gir mening til partene. Kobling av begreper skjer i følge C.Wadel (2002) i en meningsfull, sosial og kulturell kontekst som kan være i enkeltstående relasjoner,

nettverk, team, praksisfellesskap eller i subkulturer. Vi skal nå se nærmere på hvordan C.Wadel forklarer forholdet mellom samhandling og kommunikasjon. Hvordan samhandling forstås, vil selvsagt avhenge av fra hvilket perspektiv samhandling studeres. Han skriver:

Samhandling innebærer at vi må samordne hvem vi skal være overfor hverandre.
 Samhandling innebærer også at vi samordner de aktiviteter og handlinger vi utøver og det innebærer samordning av de mål eller hensikter vi har.
 Samhandling innebærer derfor at vi må samordne de ferdighetene vi bringer med inn i samhandlingen (C.Wadel 2003:15).

C.Wadel skriver videre at ”Samhandling innebærer at vi samordner de ferdigheter vi bringer inn i samhandlingen” (ibid). Han skisserer to ulike oppfatninger av samhandling. Den tradisjonelle visualiserer han slik:

handling → samhandling ← handling

Fig.2.4: Samhandling forstått som separate, individuelle handlinger(C.Wadel 2003:15)

En annen oppfatning av samhandling er i følge C.Wadel individuelle handlinger som kommer som et resultat av samhandling. Dette illustrerer han på følgende vis:

handling ← samhandling → handling

Fig.2.5: Samhandling i en relasjonell tenkemåte (C.Wadel 2003:16)

I dette perspektivet er samhandlingen av avgjørende betydning for individuelle handlinger. Å forklare handling ved hjelp av egenskapsforklaringer, blir derfor mangelfullt i dette perspektivet. Han hevder at ”egenskapsforklaringer er en type forklaringer som svært ofte brukes av ledere på ledede og av ledede på ledere” (2003:17). Mens en ved bruk av egenskapsforklaringer forklarer atferd ut fra indre forhold, forklares atferd ut fra ytre forhold ved bruk av systemforklaringer. Ledelse forstått som samhandlingsprosess slik han bruker begrepet, retter fokus mot det som foregår mellom ledere og de ledede hvilket utdypes nærmere ved å se på samhandlingsprosessen

som et kommunikasjonsforhold. Wadel (ibid) illustrerer kommunikasjon mellom ledere og de ledede på følgende vis:

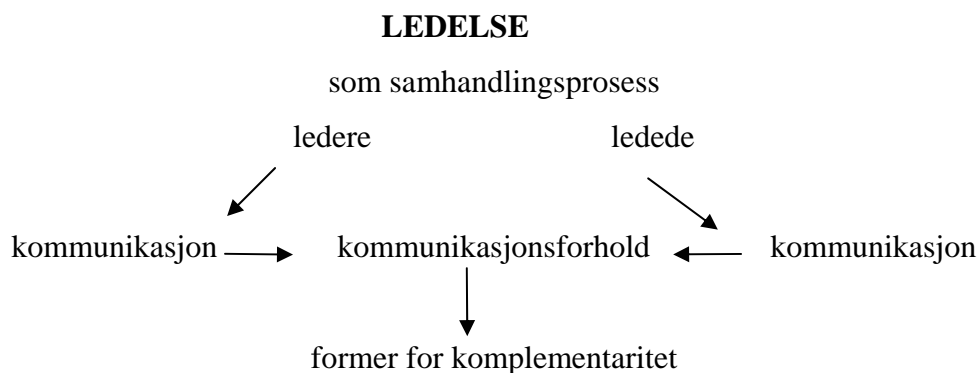


Fig. 2.6: *Ledelse som kommunikasjonsforhold* (Wadel 2003:36)

Ledelse ses på som en samhandlingsprosess mellom leder og ledede hvor det oppstår et kommunikasjonsforhold på bakgrunn av det den enkelte bringer inn i samhandlingen. Fra kommunikasjonsforholdet oppstår ulike former for komplementaritet. Wadel (ibid) viser til Jacobsen og Thorsvik som har sett på hva slags kommunikasjon som foregår mellom ledere og ledede. De lister opp fem hovedformer for innhold i kommunikasjon fra leder til de ledede: instruksjoner om arbeidet, begrunnelse for arbeidet, tilbakemeldinger på arbeidet og praksis i organisasjonen og informasjon om organisasjonens ideologi. Når det gjelder hovedformer for innhold fra ledede til leder, nevnes følgende fem hovedformer: informasjon om seg selv og sitt arbeid, om andre og deres arbeid, om hva man mener bør gjøres, og hvordan informasjon om organisasjonens prosedyrer og praksis.

Mens kommunikasjonen fra leder til ledede kan synes å være av normativ karakter, synes kommunikasjonen fra ledede til leder å handle mye om informasjon. Spørsmålet er hvilket perspektiv som er brukt for å fange opp kommunikasjonen mellom leder og ledede. Punktene bærer preg av å være asymmetriske kommunikasjonsforhold (jfr Wadel 2003). Dette forholdet tas også opp av Dysthe (1997:77) forklart gjennom bruk av Linells begreper: *asymmetrisk og samarbeidende* og *asymmetrisk og konkurrerende* i tillegg til begrepene *symmetrisk*

samarbeidende og symmetrisk konkurrerende. I asymmetrisk og samarbeidende dialog er dialogpartene like aktive i samtalen. Begge gir respons til hverandre. Faren med denne type dialog kan i følge Dysthe (ibid) være at en forsøker å oppnå konsensus og at den blir for lite utfordrende i forhold til å fremme produktiv læring. I en symmetrisk konkurrerende dialog er formålet ikke å oppnå konsensus, men å fremme de beste synspunktene og på den måten vinne diskusjonen. Faren for denne type dialog er at følelsesmessige faktorer overskygger innholdet. I asymmetriske interaksjoner er den ene parten overlegen i situasjonen, for eksempel i et skoleleder- lærer forhold. Asymmetriske konkurrerende situasjoner kan for eksempel opptre dersom en leder tar initiativ og de ledede gjør passiv eller aktiv motstand. Den ledede kan ha, eller tro at han/hun har mer kompetanse og det er liten vilje til å samarbeide.

Dysthe (1997) bruker begrepet *ledelse i et dialogperspektiv* og fjerner seg fra tenkningen om at det i en dialogsituasjon er en sender og en mottaker. Hun vurderer en slik tilnærming som for snever. Et *dialogisk grunnsyn* innebærer at flere stemmer blir hørt. Med referanse til Wadel, skriver hun: "Ein leiar som har et dialogisk grunnsyn og ein forståing av betydninga av det overtygande ordet, har eit langt betre utgangspunkt for å skape ein kreativ læringskultur, ein 'undringskultur' i staden for ein fasitkultur (Dysthe,1997:85)..

Når ledelse studeres i et relasjonelt perspektiv, vil individuelle handlinger kunne ses på som et resultat av samhandlingen til forskjell fra å se samhandlingen som et resultat av det den enkelte bringer med seg inn i læringsforholdet. Wadel (2002) mener at dette skiller seg fra det som ofte preger ledelseslitteraturen som han hevder ofte vektlegger system- og egenskapsforklaring.

Dersom vi studerer kommunikasjonsforholdene mellom leder og de ledede, kan vi finne asymmetriske forhold og symmetriske forhold. Dysthe (1997) nyanserer ytterligere når hun skiller mellom samarbeidende og konkurrerende symmetri og asymmetri. Vi vurderer Jacobsens og Thorsviks (Wadel 2003) opplisting av type informasjon som forgår fra leder til ledede og fra ledede til leder å bære preg av en individsentrert tilnærming. Dysthe (ibid) fjerner seg fra å se dialog i et sender- mottakerperspektiv. Isteden beskriver hun det flerstemmig ved dialogen som vi vurderer som relevant i forhold til C.Wadels (2002, 2003) tenkning om pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.

Vi har nå redegjort for hva som menes med kobling av erfaring og begreper og samhandling i et dialogperspektiv. Det neste vi vil se på er hvordan dette kan forstås med tanke på å utvikle en lærende organisasjon. Dette vil vi gjøre ved å sette fokus på hvordan mening kan forhandles i det Wenger (2003) kaller praksisfellesskap.

2.3.2 Å forhandle mening i praksisfellesskapet

Wenger (1998) fremstiller en sosial teori om læring i boken "The community of practice". Han er opptatt av hvordan identitet skapes gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Wengers læringsbegrep består av følgende dimensjoner: *praksis*, *fellesskap*, *identitet* og *mening*. Læring handler om å være reell deltaker i praksisfellesskapet. Gjennom deltakelse og forhandling om mening i praksisfellesskapet, utvikler den enkelte identitet. Wenger beskriver praksisfellesskapet som en felles læringshistorie med følgende punkter:

- Praksis er ikke stabil, men består av kontinuitet og diskontinuitet.
- Læring i praksis innebærer tre dimensjoner: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar.
- Praksis er ikke et objekt, men en synlig struktur som vedvarer fordi den både er påvirkelig og motstandsdyktig.

Vi velger å konsentrere oss om de to første punktene. Når Wenger skriver om *diskontinuiteter* i praksisfellesskap, henspiles det på situasjoner, ting og redskaper som påvirker fellesskapet og "forstyrrer" det bestående. En nyansatt vil for eksempel påvirke praksisfellesskapet slik at praksisfellesskapet ikke er det samme som før vedkommende ble en del av det. Wenger bruker ny teknologi som et eksempel på diskontinuiteter som kan påvirke praksisfellesskapet. Faksens inntog påvirket trolig kommunikasjonsmulighetene til ulike praksisfellesskap. Mens kontinuitet representerer det stabile og vedvarende i praksisfellesskapet, representerer diskontinuitet det ustabile. Wenger skriver at praksis ikke er stabil og at det ofte er en kombinasjon av det stabile og det ustabile.

Wenger skriver også at deltakere i praksisfellesskapet utvikler forskjellige former for *gjensidig engasjement*. I praksisfellesskapet undersøkes roller, evner og relasjoner. Det vil si hva

som hemmer og fremmer i praksisfellesskapet. Den enkelte avpasser sitt engasjement på bakgrunn av hvordan han/hun har oppfattet situasjonen i fellesskapet. Deltakerne lærer seg å ta ansvar selv og stille andre medlemmer til ansvar gjennom å gjøre en innsats for å komme fram til en *felles forståelse* av hva som er praksisfellesskapets oppdrag eller prosjekt. Videre bygges det opp et *felles repertoar* ved å gjenforhandle mening, produsere eller innføre redskaper, artefakter, representasjoner, huske hendelser, utvikle nye begreper, kassere gamle begreper, fortelle og gjenfortelle historier, skape rutiner og bryte rutiner.

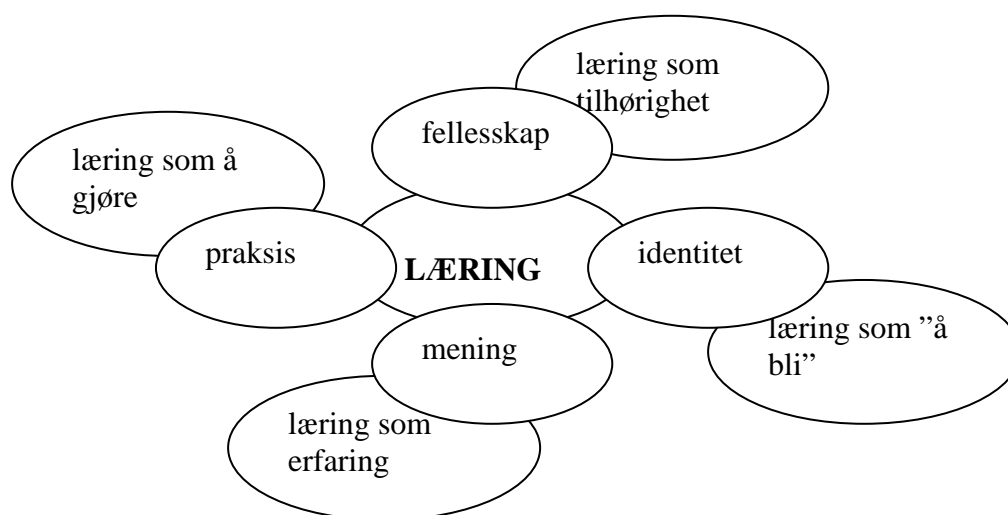
I denne sammenheng vil det også være relevant å trekke inn begrepene *deltakelse* og *tingliggjøring* som Wenger (2003) bruker for å beskrive sin teori. Han skriver om hvordan vi i forbindelse med opprettelse av praksisfellesskap investerer i hverandre og i å skape en felles historie og en felles identitet. Fellesskapet representerer en støtte, men gjør det også vanskeligere for oss som enkeltpersoner å endre oss radikalt. Dette handler om deltakelse. Tingliggjøring i praksisfellesskapet handler om at praksisfellesskapet investerer i artefakter og redskaper og det utvikles begreper og uttrykk i praksisfellesskapet. At begrepet "reification" er oversatt til "tingliggjøring" på norsk, kan imidlertid få oss til å tro at begrepet kun representerer fysiske ting. "Reification" slik Wenger forklarer det, omfatter også begreper. Vi har imidlertid ikke funnet bedre oversettelser, men vil understreke nødvendigheten av å se begrepet vidt.

Artefaktene kan i følge Wenger føre til forlenging av praksisrepertoaret. Et redskap som har sin opprinnelse i et praksisfellesskap kan "leve videre" lenge etter at praksisfellesskapet har opphørt. Wenger nevner eksempler på vanskelige stavemåter som kan overleve mange generasjoner fordi det er lettere å beholde stavemåtene enn å endre hele språkssystemet.

Vi kan ikke uten videre trekke en slutning om et samlet personale er et praksisfellesskap. Hvorvidt et personale ved en skole kan betegnes som et sådant, vil komme an på i hvor stor grad det er et gjensidig engasjement i personalet og om personalet har felles virksomhet og felles repertoar. Personalet må i tillegg samhandle om felles fortolkning om begreper. Når tolkning og redskaper fører til et felles repertoar, kan vi snakke om at hele personalet er et praksisfellesskap. Det er ikke nok at kollegiet samler seg om hva de skal gjøre og hvordan dette skal gjøres. Det er påliggende at personalet også forhandler om mening av begreper. Wenger (ibid) påpeker at det innen en og samme organisasjon kan finnes flere praksisfellesskap. Vi forstår det slik at

praksisfellesskap også kan være på tvers av skoler. C.Wadel (2002) viser på sin side at det kan være flere læringsforhold i ett praksisfellesskap.

Wenger (ibid) fremstiller hvordan en sosial teori om læring inkluderer begrepene; *fellesskap, praksis, identitet og mening*. Begrepet *mening* er uttrykk for vår (ofte skiftende) evne til å oppleve våre liv og verden som meningsfull. Begrepet *praksis* er uttrykk for felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiv som kan støtte gjensidig engasjement når vi handler. Fellesskap representerer deltakelse hvor våre handlinger vurderes som verdt å utføre i tillegg til at deltakelse kan identifiseres som kompetanse. Begrepet *identitet* representerer hvordan læring endrer oss i forhold til hvem vi er. Hvem vi er skaper såkalte "tilblivelseshistorier" i våre fellesskap. I figuren nedenfor har Wenger vist de komponentene som han vurderer som sentrale i hans sosiale læringsteori.



Figur 2.7: Komponenter i Wengers sosiale teori om læring (Wenger 2003:131).

I forordet til Lave og Wenger (2003) presiserer Kvale forskjellen mellom erfaringspedagogikk og situert læring. Han hevder at erfaringspedagogikken er subjektorientert, mens situert læring er relasjonell. I situert tankegang er det praksisfellesskapet som er utgangspunkt for læring. For erfaringspedagogikken er det deltakernes individuelle erfaringer som er utgangspunkt for læring, mens det for situert læring er praksisfellesskapet.

Modell 2.7 visualiserer læring i praksisfellesskapet, men i følge Wenger (1998) er vi medlemmer av flere praksisfellesskap som såkalte *multimedlemmer*. Dette er illustrert i neste figur.

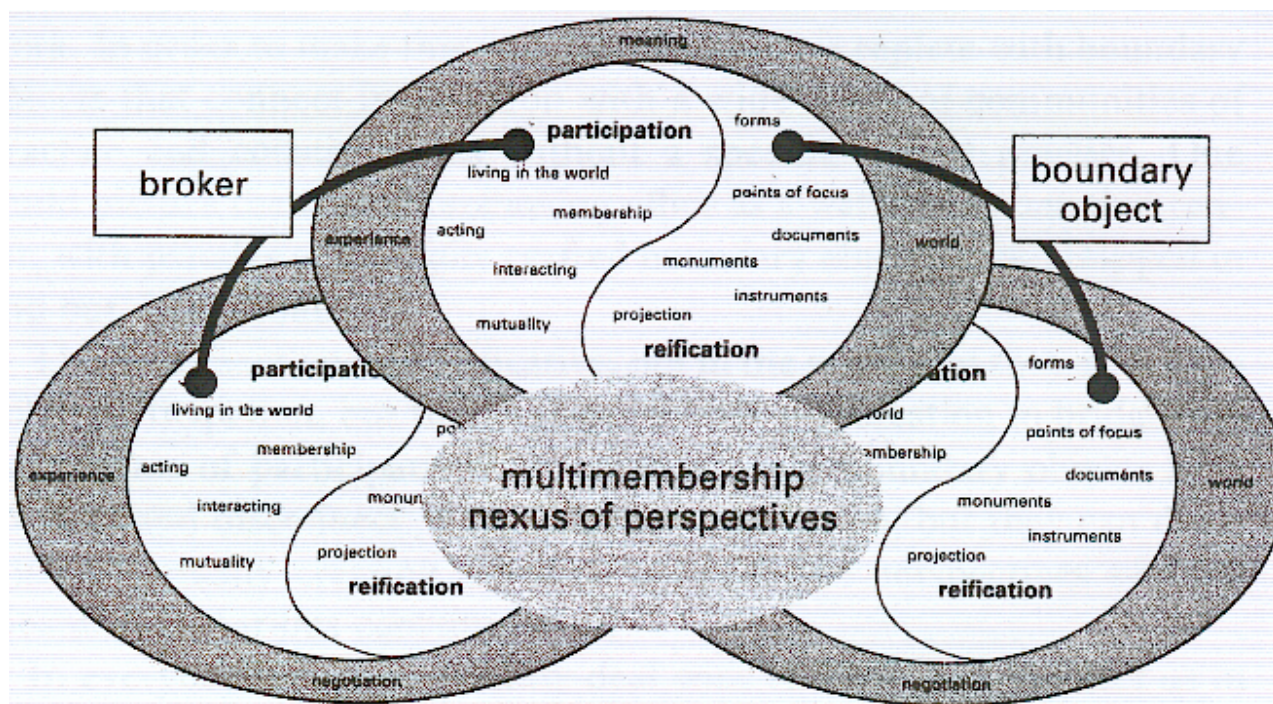
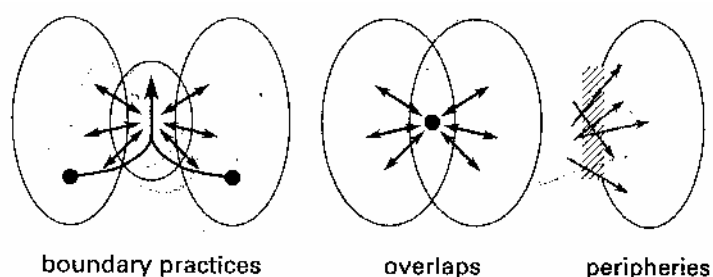


Fig.2.8: "Participation and reification as connections" (Wenger 1998:105)

Wenger (ibid) viser med denne figuren hvordan deltakelse og tingliggjøring kan skape tilhørighet i flere praksisfellesskap på en gang i form av "nexus of perspectives" som Wittek (2004) forklarer som "sammensatte perspektiv". "Boundary objects", såkalte artefakter kan i følge Wenger (ibid) bevege seg på tvers av praksisfellesskap. Han nevner to ulike former for forbindelser: "boundary objects" og "brokerering". Mens "boundary objects" refererer til ulike typer tingliggjøring som for eksempel artefakter, dokumenter og begreper, representerer "brokerering" forbindelser fremskaffet av mennesker som kan overføre elementer fra et praksisfellesskap til et annet. Slik kan praksisfellesskapene influere hverandre gjennom såkalt

deltakelsens politikk og gjennom tingliggjøring i form av utvidelse utover praksisfellesskapenes grenser.

Wenger (1998) bruker begrepet "landscape of practice" om praksisfellesskap som interagerer med hverandre. Han redegjør for tre måter som ulike praksisfellesskap kan ha forbindelse til hverandre på.



Figur 2.9: "Types of connection provided by practice" (Wenger 1998:114)

Wenger (1998) forklarer "boundary practices" som dannelse av et nytt praksisfellesskap når to praksisfellesskap interagerer med hverandre. Når to fagfelt møtes, kan det i følge Wenger oppstå nye fagfelt og nye praksisfellesskap. Han nevner et eksempel der sosiologi som fagfelt møter lingvistikkfaget som ender opp med sosiolingvistikk. Begrepet "overlaps" bruker Wenger om praksisfellesskap som overlapper hverandre. Praksisfellesskapene påvirker hverandres praksisfellesskap. Begrepet "peripheries" brukes når eksterne samhandler med praksisfellesskap uten at det forhandles om medlemskap. Den perifere er verken fullt på innsiden eller fullt på utsiden. Wenger nevner som eksempel en arkitekt som inngår en diskurs med sin klient i forhold til bygningen som arkitekten selv har tegnet. "Boundaries" og "peripheries" befinner seg i følge Wenger i grensene av praksisfellesskapet mot en ytre verden, men de understreker ulike aspekter. Mens "boundaries" referer til diskontinuitet, referer "peripheries" til kontinuitet.

Vi har sett på hvordan medlemmer i praksisfellesskap gjennom gjensidig engasjement, felles virksomhet, felles repertoar og forhandling utvikler tilhørighet og identitet til praksisfellesskapet. Videre har vi drøftet ulike former for kontinuiteter og diskontinuiteter som kan prege et praksisfellesskap og hvordan læring i praksis innebærer gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Ved at medlemmer av praksisfellesskap ofte er "multimedlemmer", kan

tingliggjøring og deltakelse i form av "boundary objects" og "brokering" føre til at vi overfører elementer fra et praksisfellesskap til et annet. Wenger skriver også om hvordan praksisfellesskap interagerer med hverandre ved å skape et nytt praksisfellesskap. Det skjer ved overlapping, eller ved at perifere individer interagerer med et praksisfellesskap. Dale (1998) stiller krav om at organisasjonens "ytre øye" skal ha vitenskapelig kompetanse. Tiller stiller ikke dette kravet i aksjonslæringsprosesser der målet er å utvikle ny kunnskap. I aksjonsforskning og forskende partnerskap mener imidlertid Tiller at vitenskapelig "ytre øye" er viktig fordi det krever distanse og vitenskapelig analytisk kompetanse for å utvikle teori. Vi kan eventuelt velge å forstå Wengers ulike former for interageringer som varianter av eksterne blikk uten at vi kan se at han stiller spesifikke krav om at disse må ha vitenskapelig kompetanse slik som Dale (1998) beskriver.

Vi har nå redegjort for Wengers teori om praksisfellesskap for på den måten å kunne forstå begrepet lærende organisasjon. Vi skal nå se dette i sammenheng med hvordan myndighetene formulerer sine forventninger til skolen som en lærende organisasjon.

2.3.3 Myndighetens forventning til skolen som lærende organisasjon

I "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005-2008" (UFD 2004a:6) uttrykkes følgende:

"Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av **kompetanseutvikling og kunnskapsspredning**. Samhandling med andre **kompetansemiljøer og erfaringsspredning** mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til **kontinuerlig refleksjon** over om de mål som settes og de veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være **knyttet til lærernes og instruktørenes daglige praksis**, og **arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling**." (vår utheving)

Det forventes at skolen og den enkelte lærebedrift utvikler kultur for læring der alle tar ansvar og er målorienterte. Videre forventes erfaringsdeling og kontinuerlig refleksjon i skolen som organisasjon. Kompetansetiltakene skal knyttes til daglig praksis og skolen skal fungere som en lærende organisasjon. Myndighetene forventer at alle tar ansvar for å realisere felles mål, hvilket kan signalisere en tenkning om at ledelse utøves av flere enn de formelle lederne. Det er vanskelig å vite om forhandling om mening og identitet er en del av den kompetanseutvikling og

kunnskapsspredning som foregår, eller om sitatet er et eksempel på en aktivitetsorientert tenkning som mangler fokus på begrepsutvikling og identitetutvikling. Går vi dypere inn i sitatet, så ser vi at det kan forstås på flere måter. Det kan forstås slik at det i stor grad vektlegger en aktivitetsorientert tenkning som mangler fokus på begrepsutvikling som forutsetning for gode tiltak. På den annen side tror vi det kan være fruktbart å se sitatet i sammenheng med Wengers (1998) tenkning om læring. Dette forutsetter at en i stor grad vektlegger det som Wenger omtaler som forhandling av mening. Det er nettopp dette C.C.Wadel (1997) vektlegger i sin forståelse av pedagogisk ledelse når han så sterkt knytter dette til å lede refleksjons- og læringsprosesser. I tillegg mener han at disse prosessene må lede til konkret handling som kommer organisasjonen til gode. I denne sammenhengen finner vi det relevant å se nærmere på Tillers tenkning om aksjonslæring og forskende partnerskap.

2.3.4 Aksjonslæring og forskende partnerskap i skoler som lærende organisasjoner

Tiller skiller mellom erfaringslæring og aksjonslæring. Aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring, men aksjonslæring er en mer ”kontant og direkte utgave enn det å lære gjennom erfaring. Aksjon retter oppmerksomheten mot aktiv handling, at vi pirrer eller pirker borti systemet, irriterer det og setter det i sterkere bevegelse” (Tiller 1999:38). Tiller referer til Revans når han utdyper hva som kjennetegner aksjonslæring, nemlig ”anvendelse av vitenskapelig framgangsmåte, søking etter fornuftige avgjørelser, utveksling av gode råd og kritikk samt læring av ny atferd” (ibid:46). Tiller definerer aksjonslæring som: ”en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Aksjonslæring hjelper mennesker ut av handlingslammende situasjoner og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre”(ibid:47). Han beskriver med henvisning til McGill og Beaty *samarbeidsgrupper* som en forutsetning for aksjonslæring. I samarbeidsgrupper legger medlemmene fram utfordringer en etter en. Gruppen stiller gode spørsmål til den som er problemeier. Gjennom analyse, distanse og refleksjon kan problemeier få nye perspektiv å tenke i og på den måten øke sitt handlingsrepertoar. De andre i grupper kan også ha nytte av felles refleksjon i liknende situasjoner. Refleksjonen munner ut i en konkret plan for en aksjon som det forventes utprøves i praksis. Erfaringer fra aksjonen skal komme organisasjonen til gode, noe som C.C.Wadel (1997) gjentatte ganger påpeker viktigheten av.

Tiller skiller mellom aksjonslæring som noe lærere gjør og aksjonsforskning som noe forskere utfører. I forskende partnerskap forsker forskerne *med* skolen ikke *på* skolen. Tiller mener at ”økt samarbeid mellom forskere og praktikere er viktig og nødvendig for skolens utvikling” (ibid:51). Aksjonsforskerens oppgave er i følge Tiller å distansere og reflektere skolens erfaringer gjennom metakommunikasjon med det formål at skolen kommer høyere opp på sitt eget glasstak. Møller skriver at ”Det er lett å gå i ring hvis man bare satser på egne og kollegers erfaringer” (1995:183). Tiller (1999) er skeptisk til om lærere har tilstrekkelig analytisk kompetanse i forhold til å forske på sin egen praksis gjennom erfaringslæring, hvilket er bakgrunnen for at han forslår forskende partnerskap mellom forskere og praktikere.

Vi har nå sett på hvordan Wenger (2003b) beskriver hvordan diskontinuiteter og kontinuitet påvirker læring i praksisfellesskapet, likeledes hvordan læring i praksis innebærer gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Videre beskriver han begrepene deltakelse og tingliggjøring. Tingliggjøring representerer artefakter, redskaper, begreper og uttrykk som utvikles i praksisfellesskapet. Deltakelse handler om at medlemmene investerer i hverandre og i å skape en felles historie og en felles identitet. Wenger vurderer begrepene identitet, mening, fellesskap og praksis som sentrale begreper i en sosial teori om læring. Myndighetene viser til forskning i St.meld. 30 *Kultur for læring* (UFD 2003-2004) når det påpekes at norske klasserom preges av mange gode aktiviteter, men at det er vanskelig å se hva som er intensjonen ved å gjennomføre aktivitetene. Dette kan ha sammenheng med at skolen som organisasjon har lite fokus på å utvikle fellesskap, mening og identitet. Å knytte myndighetenes forventninger til Wengers teori kan være meningsfullt med tanke på å utvikle et mer bevisst forhold til læring gjennom handling. Vi deler Tillers (1999) og Møllers (1996) tenkning om at skolen som organisasjon kan trenge et ytre øye som kan bringe skolen høyere opp på glasstaket. I denne sammenhengen kan Tillers tanker om forskende partnerskap være interessant.

2.4 Oppsummering

Innledningsvis i dette kapittelet har vi gjort rede for hvordan vi forstår pedagogisk ledelse. Det handler om å lede refleksjons- og læringsprosess der ledere og ledede deltar. Ulike utdanningspolitiske skriv gir handlingsrom til å tolke pedagogisk ledelse på en slik måte. Å studere pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv, innebærer at ledelse som

samhandlingsprosess er i fokus, og inkluderer både ledere og de ledede. C.Wadels (2002, 2003) mellomliggende begreper vurderes som nyttige analyseredskaper, likeledes Dysthes (1997) dialogperspektiv. At pedagogisk ledelse i følge C.C.Wadel (1997) handler om noe mer enn å lede refleksjons- og læringsprosesser kommer ikke uten videre til uttrykk slik vi forstå myndighetens forventninger til ledelse i og av skolen. Vi finner imidlertid støtte for C.C.Wadels (ibid) tenkning om at refleksjons- og læringsprosesser også må avstedkomme anvendelse av kunnskap som kommer organisasjonen til gode. Wengers (1998) modeller for interagering mellom praksisfellesskap, kan eventuelt fungere som ”ytre øyne”. Dale (1998) er imidlertid tydeligere i forhold til at skolens ”ytre øye” bør ha vitenskapelig kompetanse, hvilket Tiller (2004) ikke stiller krav om i forhold til aksjonslæring. Derimot stiller også han krav til vitenskapelig kompetanse når det gjelder aksjonsforskning og forskende partnerskap.

St.meld.nr.30 (UFD 2003-2004) viser til at norsk skole preges av høyt aktivitetsnivå samtidig som det ofte er uklart hva som er hensikten med aktivitetene. Vi oppfatter derfor C.C.Wadels og Wengers tenkning som relevant i forhold til å utvikle et mer bevisst forhold til læring generelt og lærende organisasjoner spesielt.

Vår tilnærming til pedagogisk ledelse legger stor vekt på læring. På denne bakgrunn ser vi det som naturlig å redegjøre nærmere for ulike syn på læring. Læring er derfor temaet i neste kapittel.

3. Ulike perspektiv på læring

For bedre å forstå skolens aksjon og læringsprosesser i personalet, velger vi her å presentere ulike perspektiv på læring. Dette mener vi er relevant nettopp fordi skolens aksjon skal lede til bedre læringsprosesser hos den enkelte elev. Men det er også relevant i forhold til hvordan en kan forstå læringsprosesser generelt i en lærende organisasjon. Da det teoretiske feltet som omhandler læring er svært omfattende kan det være mer formålstjenlig å studere ulike perspektiv på læring. Selv om en fremdeles kan finne spor av behavioristisk tankegang i skolen (Skaalvik og Skaalvik 2005), velger vi å konsentrere oss om et kognitivt perspektiv, et sosiokulturelt perspektiv og et sosialt- kognitivt perspektiv på læring som vi mener er mer relevant i forhold i forhold til skolens aksjon og vår aksjonsforskning.

3.1 Kognitivt perspektiv på læring

Et kognitivt perspektiv på læring kom i følge Frøyen (1998) som en reaksjon på en behavioristisk tankegang som hadde vært dominerende fram til 60-tallet. Skaalvik og Skaalvik hevder at det er mange kognitive teorier, men at de fleste teorier handler om ”at informasjonen mottas, utvelges, bearbeides og fortolkes og lagres i hjernen” (2005:44). De skriver også at de fleste teorier om kognisjon vektlegger tidligere erfaringer og at mennesket konstruerer sin egen kunnskap. Kognitive teorier som vektlegger denne dimensjonen betegnes som *konstruktivisme*.

Innenfor konstruktivismen har vi i følge Skaalvik og Skaalvik (ibid) blant annet et *induktivt perspektiv* forklart ved Piaget, og en *deduktiv tilnærming* som Ausubel stod for. Piaget brukte begrepene *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Det foregår en assimilasjon når det nye passer inn i våre kognitive skjema. Dersom nye erfaringer ikke stemmer med eksisterende kunnskapsskjema, avvises de nye som feil, eller vi endrer våre skjema slik at det stemmer med ny informasjon slik at det skjer en akkomodasjon. Mens Piaget var opptatt av at barnet skulle prøve og feile, var Ausubel opptatt av at elevene ble mentalt forberedt på lærestoffet gjennom formidling. Det springende punktet er i følge Ausubel (ibid) om lærestoffet knyttes til kunnskapsstrukturer som elevene allerede besitter slik at elevene opplever lærestoffet som meningsfylt. Skaalvik og Skaalvik skriver videre at de fleste kognitive teorier vektlegger at læring må forstås i en kontekst.

Piaget er ellers kjent for sin inndeling i utviklingsstadier og for fire kategorier han mener påvirker hvordan barnets tenkning utvikler seg: *biologisk modning, aktivitet, sosial erfaring og likevektsprinsippet* som handler om at barnet søker likevekt mellom etablerte kunnskapsstrukturer og nye strukturer oppsummeres Piaget teori med følgende:

Et grunnleggende prinsipp i Piagets teori er at barnet konstruerer sin egen forståelse, og at kunnskap ikke er en kopi av virkeligheten. Læring blir derfor en prosess hvor barnet gjennom assimilasjon og akkomodasjon utvikler og endrer meningsbærende kunnskapsstrukturer. Dette skjer ved at barnet gjør egne erfaringer og fortolker disse ut fra etablerte kunnskapsstrukturer. Erfaringene begrenser seg ikke bare til fysisk håndtering av objekter, men inkluderer også mental bearbeiding av ideer som springer ut av prosjekter og eksperimenter (Skaalvik og Skaalvik, 2005:52).

Piagets teori har blant annet blitt kritisert for for lite fokus på betydning av undervisning og læring som i følge Skaalvik og Skaalvik kan skyldes at han mener at modning og kognitiv utvikling er en forutsetning for læring til forskjell fra å se på undervisning og læring som en forutsetning for kognitiv utvikling. Skaalvik og Skaalvik skriver om en gruppe kognitive teorier som går under betegnelsen "teorier om informasjonsprosessering" eller informasjonsbehandling. De skriver at det finnes mange slike teorier, men at "Alle prøver å forklare hvordan informasjon mottas, behandles og lagres i hukommelseslager" (ibid:46). I følge Skaalvik og Skaalvik finnes det tre typer hukommelseslager: et sanseregister, et kortidsminne og et langtidsminne. Siden kortidsminnet har begrenset kapasitet, forgår det en nådeløs utvelgning av informasjon. Informasjon som ikke blir bearbeidet går tapt. Utvelgelse av informasjon skjer på bakgrunn av interesser, forventninger og tidligere kunnskap. Informasjon som settes i en meningsfull sammenheng huskes lettest. Videre skriver de at "Hvilke stimuli eller hvilken informasjon som velges ut og overføres fra sanseregisteret til kortidsminnet, er avhengig av (a) egenskaper ved stimuli og (b) egenskaper ved personen" (ibid:48). Egenskaper ved stimuli referer til hvilke stimuli som skiller seg ut i form av farge, bevegelse, intensitet og lydstyrke, mens egenskaper ved personen refererer til hva personen er opptatt av og forventer seg.

Innen nyere kognisjonspsykologi brukes begrepet *metakognisjon* som er kognisjon om kognisjon og som Helstrup (2002) hevder har to former: *deklarativ metakognisjon* og *prosedural metakognisjon*. Mens deklarativ metakognisjon dreier seg om at individet har kunnskap om egen kognisjon, handler prosedural kognisjon om ferdigheter i forhold til å bruke slik kunnskap.

Helstrup (2002) skriver at "Ved å sette sammen forberedelsesoperasjoner, innkodingsoperasjoner, retensjonsoperasjoner og gjenhentingsoperasjoner vil innlæreren komponere en framgangsmåte for å lære, en *læringsstrategi*" (ibid:119). Videre skriver Helstrup "Komposisjon og bruk av læringsstrategier er underlagt metakognitiv styring" (ibid:119). I dag ser en at begrepet *lære å lære* dukker opp i stadig flere sammenhenger. Norske elever har svake resultat knyttet til bevisst bruk av læringsstrategier både i PISA 2000 (Lie mfl 2001) og i PISA 2003 (Kjærnsli mfl 2004). I PISA- rapporten fra 2003; "Rett spor eller ville veier?" (Kjærnsli mfl 2004:260) oppsummeres det blant annet med følgende: "Å jobbe med å utvikle elevenes læringsstrategier og motivasjon for å lære fortøner seg derfor som et viktig satsingsområde for norsk skole fremover". Dette begrepet brukes i forhold til det enkelte individ. Når Møller (1995) bruker begrepet metakommunikasjon omtales det imidlertid som en samhandlingsprosess.

Sfard (1998) bruker *tilegnelsesmetaforen* om det kognitive perspektivet.

Tilegnelsesmetaforen omfatter individet som passiv mottaker av læring, men også som aktiv deltaker i konstruksjon av kunnskap. Eleven kan tilegne seg kunnskap i en sosial kontekst, men kunnskap *internaliseres* på individuelt plan. Formålet med opplæringen er individuell berikelse hvor individet lærer noe. Det kan også være aktuelt at eleven rekonstruerer innlært kunnskap. Læreren informerer, tilrettelegger og formidler. Kunnskapen forstås som en vare, en personlig eiendom som besittes av eleven. Så lenge det er snakk om at eleven tilegner seg noe, hører denne aktiviteten inn i tilegnelsesmetaforen selv om sosial interaksjon er en viktig påvirkningskilde.

Vi har nå sett på hvordan et kognitivt perspektiv på læring setter fokus på kognisjon som en individuell aktivitet som Sfard kategoriserer i tilegnelsesmetaforen. Det skilles mellom Piagets induktive tilnærming og Ausubels deduktive tilnærming. Piaget brukte også begrepene assimilasjon og akkomodasjon for å beskrive forskjellen mellom nye stimuli som føyer seg inn i etablerte skjemaer til forskjell fra at det skjer en konfrontasjon med nye som fører til akkomodasjon. Innenfor et kognitivt perspektiv legges det vekt på at læring også skjer i kontekst, men at internaliseringen skjer når kunnskapen konstrueres på individuelt plan. Tenkning om metakognitive prosesser hører inne i et kognitivt læringsperspektiv. At prosessene deles inn i henholdsvis prosedurale og deklorative prosesser nyanserer det som foregår under metakognisjon. Vi skal nå omtale et sosiokulturelt perspektiv på læring for å se hvordan dette perspektivet skiller seg fra et kognitivt perspektiv.

3.2 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Heller ikke dette perspektivet kan betegnes som en samlet teori, snarere en samling teorier med det til felles at de betrakter læring som et sosialt fenomen (Skaalvik og Skaalvik 2005). En rekke begreper kunne vært relevant å drøfte i et sosiokulturelt perspektiv, men vi har i denne sammenheng valgt å fokusere på *mediering og redskaper* og Vygotskys tenkning om *den nærmeste utviklingssonen*. Selv om *praksisfellesskapet* (Lave og Wenger 2003 a) er berørt i kapittel 2, velger vi å omtale begrepet i dette kapitlet, nettopp fordi det situerte perspektivet hører inn under et sosiokulturelt perspektiv på læring og fordi vi ønsker å utdype flere dimensjoner ved praksisfellesskapet. Først skal vi imidlertid se på hvordan Skaalvik og Skaalvik forklarer forskjellen mellom kognitive teorier og et sosiokulturelt perspektiv:

Mens de kognitive teoriene er opptatt av å forklare de kognitive eller mentale prosessene som skjer under læring, fokuserer det sosiokulturelle perspektivet mer på spørsmålet om i hvilke situasjoner læring finner sted, eller hva som er gode betingelser for læring (ibid:60).

Videre skriver Skaalvik og Skaalvik (ibid) at begrepet *praksisfellesskap* signaliserer at læringen skjer i en kontekst. Læring som skjer i en kontekst overføres ikke uten videre til en annen kontekst. I det situerte perspektivet er det individet i den sosiale enheten som analyseres til forskjell fra et kognitivt perspektiv der individet er i fokus for analysen. I et situert læringsperspektiv skilles det i følge Bråten (2002a) ikke mellom kognisjon og kontekst, hvilket også er gjenstand for kritikk. Det reises spørsmål om hvor individet er blitt av i det situerte perspektivet på læring.

Mens Piaget og Ausubel tok utgangspunkt i det enkelte individ som konstruerer kunnskap, er en i et sosiokulturelt perspektiv mer opptatt av at barnet samspillet med omverdenen gjennom aktivitet og dialog under innlæring (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Lave og Wenger (2003a) hevder at individet er i fokus, men som en person i verden, som medlem av et sosiokulturelt fellesskap. Læring i Wengers perspektiv (ibid) presenterer et bredt perspektiv på læring som ikke bare begrenser seg til undervisningssituasjoner, men som inkluderer hverdagen hele livet. Denne tenkningen støttes også av Säljö (2001) som påpeker at mennesket har lært til alle tider og at skolen ikke er eneste læringsarena. I teori om læring i

praksisfellesskapet legges det i følge Skaalvik og Skaalvik (ibid) vekt på at læring skjer i en situasjon og at læringen ikke videre kan overføres til andre situasjoner. En av grunnene til dette er tenkningen om at læring er distribuert mellom personer og at kunnskap tilhører individer og redskaper. I kommunikative prosesser utvikles tanker, ideer og forståelse som den enkelte ikke kunne gjort alene. Denne tenkning finner vi også støtte for hos Wadel (2002) som har visualisert hvordan samhandlingen gjør at det enkelte individ tar med seg noe mer ut av prosessen enn det som den enkelte hadde med seg inn i samhandlingsprosessen. Gjennom samhandling i et læringsforhold kan det skje en forlengelse av kunnskap (jfr. kapittel 2.3.1). Vi oppfatter at denne tenkningen utfordrer skolen til å tilrettelegge mest mulig autentiske situasjoner for elevene. Det kan altså ikke tas for gitt at læring i en situasjon kan overføres til en annen situasjon, hvilket også utfordrer i forhold til overganger fra barntrinn til ungdomstrinn etc.

Mens Sfard i følge Bråten (2002a) bruker tilegnelsesmetaforen som en betegnelse på et kognitivt læringsperspektiv, bruker hun *deltakermetaforen* i forhold til et situert perspektiv på læring. Oppmerksomheten rettes mot fellesskap, deltakelse og aktivitet. Formålet er fellesskapsbygging. Den lærende forsøker å bli en deltaker i læringsfellesskapet, mens læreren deltar som ekspert i læringsfellesskapet og sørger for at diskursen holdes i hevd. Kunnskap er å kunne kommunisere i læringsfellesskapet (Sfard 1998, Bråten 2002). Vi oppfatter at det er dette Wenger (2003a) omtaler som forhandling om mening.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er ”redskap” og ”mediering” viktige begreper. Det skilles mellom *intellektuelle redskaper* og *fysiske redskaper*. Säljö (2002) henviser til Vygotsky når han omtaler begrepet intellektuelle redskaper som *psykologiske redskaper*. Han bruker også begrepet *diskursive redskaper* i en del sammenhenger for å unngå at innholdet i begrepet misforstås. Begrepet intellektuelle redskaper er språklige redskaper av ulik karakter som mennesket bruker for å diskutere ulike fenomen. Bråten bruker tallsystemet som et eksempel på et redskap vi bruker for å få orden i verden omkring oss. Begrepene er gjerne oppstått forut for individene og individenes tenkning og de har oppstått i kollektive menneskelige virksomheter. I et sosiokulturelt perspektiv kan fysiske redskaper eller *artefakter* i følge Säljö ses på som ”menneskelige ideer og tanker (intellektuelle redskaper) som transformert til materiell form, og som er integrert i menneskelige handlinger” (2002:38). PC er et eksempel på artefakter som

benyttes i skolen i læringsprosesser. I følge Säljö (ibid) skjer en *mediering* når intellektuelle og fysiske redskaper tas i bruk i en sosial kontekst.

Med henvisning til Vygotsky hevder Säljö (2002) at begrepet intellektuelle redskaper kan brukes på to måter. Begrepet brukes for det første når vi kommuniserer med andre som en *interpsykologisk funksjon*, og når vi kommuniserer med oss selv som en *intrapsykologisk funksjon*. Vygotsky så kommunikasjon som en forbindelse mellom indre og ytre tale, hvilket skiller kommunikasjon i et sosiokulturelt perspektiv fra et kognitivt perspektiv. I et kognitivt perspektiv skilles individets tenkning fra sosial handling. Med henvisning til Rogoff mener Säljö (2001) at det ikke er noen grunn til å skille mellom tenkning og tale og dermed ingen grunn til å skille mellom indre og ytre tale. "Forståelse, oppfatninger og betydninger går mellom mennesker i kommunikative praksiser og er noe vi deltar i å produsere og anvende; de er noe vi deler med andre, ikke noe vi forflytter fra det ytre til det indre" (ibid:155). Vi oppfatter at det er forbindelseslinjer mellom Wengers (2003b) tenkning om tingliggjøring og begrepet fysiske redskaper, likeledes hans bruk av begrepet deltakelse og begrepet diskursive redskaper.

Begrepet *den nærmeste utviklingssonen* brukes i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) av Vygotsky om det eleven kan gjøre gjennom adekvat støtte og veiledning. Det eleven kan gjøre uten støtte og veiledning kan betegnes som oppnådd kompetanse. Mens Ausubel var opptatt av at lærere først gir introduksjon, forklaring og introduksjon før elevenes selv skal arbeide med stoffet, er Vygotsky med basis i den nærmeste utviklingssonen opptatt av samspillet mellom lærer og elev. Læreren har i oppgave å finne elevens nærmeste utviklingssone og veilede og støtte eleven. I senere sosiokulturelle teori vektlegges i større grad dialogen og samarbeid elevene imellom (Skaalvik og Skaalvik 2005). Wenger (ibid) redegjør for tre tolkninger av Vygotskys begrep nærmeste utviklingssone. Den første tolkningen handler om avstanden mellom det eleven kan få til alene kontra under veiledning og samhandling med andre med større erfaring enn eleven selv. Den andre tolkningen forklares som avstanden mellom elevens hverdagserfaringer og sosiohistoriske kontekst eksemplifisert gjennom undervisning. Den tredje tolkningen inkluderer et kollektivistisk eller sosialt perspektiv.

Vi har nå redegjort for hvordan et sosiokulturelt perspektiv på læring ser for seg læring som et sosialt fenomen som kommuniseres via diskursive redskaper og via fysiske redskaper. Mens en i kognitiv teori har fokus på det som skjer i og med eleven i en læringsprosess, studeres

eleven i en sosial kontekst under innlæring dersom en inntar et sosiokulturelt perspektiv. At læringen er situert og distribuert mellom de som lærer, er en av grunnene til at kunnskap ikke uten videre kan "flyttes" fra en situasjon til en annen. Når identitet utvikles i et praksisfellesskap som forhandler om mening, kan det være vanskelig å overføre kobling av begreper og erfaring til nye situasjoner. Dette kan for eksempel være et kritisk punkt i forhold til spredningseffekt når enkeltpersoner deltar i kompetansetiltak og skal "tilbakeføre" kompetansen til egen skole. Når Wadel (2002) har utviklet en rekke mellomliggende begreper i forhold til læring, begrunnes det med at han synes det er for stort hopp fra individuell læring til læring i kontekst. Han savner begreper som beskriver hva som skjer mellom individ og kontekst.

Når det blir stilt spørsmål om hvor individet er blitt av i et sosiokulturelt perspektiv på læring, kan det skyldes at fokus for oppmerksomheten forskyves fra individ til sosial situasjon i et sosiokulturelt perspektiv. Lave og Wenger (2003a) hevder at individet er i fokus, men som en del av en sosial verden. Dette er et fenomen som de hevder ikke alltid kommer klart fram i framstillinger av det sosiokulturelle perspektivet, og som viser at kognitiv teori og sosiokulturell teori ofte fokuserer på ulike sider ved samme fenomen. Dette er tema som vil ta opp igjen når vi i neste punkt vedrørende bestrebelsene på å koble det kognitive og det sosiale perspektivet på læring.

3.3 Sosial- kognitivt perspektiv på læring

I følge Bråten (2002 a) har flere teoretikere forsøkt å koble et kognitivt perspektiv på læring med et sosialt perspektiv på læring, blant annet Cobb, Cobb og Bowers, Sfard og Bandura. Greeno (1997) mener at det er mulig å skape en syntese og at dette vil være av positiv verdi for utdanningsfeltet i årene som kommer. Han skisserer to ulike tilnærminger, en vei som tar utgangspunkt i kognitive prosesser for å forklare sosial interaksjon og en annen vei som tar utgangspunkt i sosial interaksjon som basis for å forklare individuell kognisjon og annen atferd som bidrag i samhandling. Greeno mener at ved å se feltet fra begge perspektiv, ved å informere og utfordre hverandre, ved å stille spørsmål så vel som å komme med argumenter, kan en bringe fram teorier med større grad av helhet og sammenheng som et konstruktivt bidrag inn i diskusjonen om praksis innen utdanning. Konfliktlinjen har likevel gått mellom hva som er utgangspunktet; det kognitive eller det situerte perspektivet.

Bråten henviser til Bandura når han uttrykker at ”sosial-kognitiv teori ser menneskelig aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske hendelser), atferd og hendelser i omgivelsene” (2002 b:165). ”Sosial-kognitiv teori oppfatter mennesker som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser” og at ”menneskelig læring verken kan forstås som individuell kognisjon eller som sosial praksis; det er interaksjonen mellom disse to typene som må være i fokus hvis man skal forstå menneskelig aktivitet fullt ut (2002a:22).

Innen sosial- kognitiv teori er det et poeng at ”menneskelig agens handler om å kunne handle annerledes enn det omgivelsene dikterer; omgivelsene er altså slett ikke noe vi uunngåelig må innordne oss etter” (ibid:22). Mennesket agerer i forhold til miljøet og miljøet påvirker individets agens. Det foregår både en *individuell agens* og en *kollektiv agens* (ibid).

Med utgangspunkt i sosial-kognitiv teori, har det de siste 10-12 årene i følge Bråten vokst fram et forskningsfelt med betegnelsen *selvregulert læring*. Bråten (2002 b:164) skriver at ”Selvregulert læring er læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv” og det handler om ”de mål som de lærende setter seg, og om de tanker, følelser og handlinger som de planlegger, aktiviserer og styrer for å nå disse målene”. Bråten henviser til Pintrich som definerer selvregulert læring som:

..it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context and overall their achievement (Bråten 2002 b:166).

Motivasjon og bruk av strategier er i følge Bråten sentrale komponenter i selvregulert læring. Innenfor selvregulert læring opereres det både med kognitive og metakognitive strategier. Selvregulert læring inneholder komponenter som er relevante i læringsstilsammenheng der fokus på læringsmål, kognisjon og metakognisjon er vesentlige faktorer under innlæring.

3.4 Oppsummering

Vi har nå sett på to ulike perspektiv på læring og på ett perspektiv som forsøker å forene de to perspektivene. De to perspektivene representerer hver for seg en rekke teorier. Spørsmålene er

om det er noe å vinne på å forsøke å skape en syntese mellom et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det vil alltid være en fare at en i et forsøk på lage en syntese tar utgangspunkt i ett av perspektivene. Vi vurderer Sfards (1998) bruk av tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen som nyttige redskaper for analytiske formål. Greenos (1997) forslag om å bruke de to perspektivene som utgangspunkt for konstruktive debatter om læring synes vi er interessant. Til tross for at vi mener at det sosiokulturelle perspektivet ennå kan videreutvikles, har vi selv valgt et sosiokulturelt perspektiv i vår forskning fordi perspektivet fanger den sosial konteksten som læring skjer i, noe vi mener er nødvendig for å kunne forstå læringsprosesser. Vi tror at mening konstrueres i en sosial kontekst. Et situert læringsperspektiv utfordrer praksisfeltet i forhold til at læring ikke uten videre kan overføres fra en kontekst til en annen.

Wengers (1998) tenkning om praksisfellesskap mener vi er svært aktuelt i norsk skole som i følge Klette (2003) preges av et høyt aktivitetsnivå, men ofte med uklarhet i forhold til hva som er mål og mening med aktivitetene. At det i skolen pågår kontinuerlig forhandling om mening, vurderer vi som vesentlig. Når Wadel (2002) har utviklet en rekke mellomliggende begreper i forhold til læring, begrunnes det med at det er for stort hopp fra individuell læring til læring i kontekst. Wadels (ibid) bruk av metaforen ”pasning” i forhold til det som skjer ved forlengning av kunnskap, kan imidlertid være noe problematisk i et sosiokulturelt perspektiv som fokuserer på læring som en aktivitet mellom individer.

Vi har så langt redegjort for hvordan vi forstår pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv (kapittel 2) og for ulike syn på læring. I neste kapittel vi tar for oss en teoretisk ramme for skolens aksjon.

4. Teoretisk ramme for skolens aksjon

Formålet med skolens aksjon er å tilpasse opplæringen til elevenes måte å lære på. De velger å gjøre dette ved å utvikle kompetanse i en læringsstiltilpasset opplæring. Teori og utdanningspolitiske skriv som kan belyse tilpasset opplæring er derfor relevant i dette kapittelet, likeledes teori om læringsstiler. At skolen vi forsker på velger å tilpasse opplæringen til den enkeltes læringsstil, gjør det nødvendig å drøfte eventuelle forbindelseslinjer mellom tilpasset opplæring og læringsstiler. Siden Dunn og Dunns læringsstilmodell (1992, 1993, Dunn 2004) er skolens teoretisk fundament, presenteres denne tilnærmingen i dette kapittelet.

4.1 Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring

I St. meld. nr.30 kan vi lese at: "Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling" (UFD 2003 b: 85).

Tilpasset opplæring (TPO) har vært en lovfestet rett for alle elever i grunnskolen siden 1975. Fra 1998 har det også vært et lovfestet prinsipp for videregående opplæring. Vi kan imidlertid i følge Engelsen (2002) finne spor helt tilbake til Normalplanen av 1939. I opplæringsloven § 1-2 (UFD 2004b) står det at "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten". Tilpasset opplæring skal gjelde alle elever, elever med lærevansker, elever med gode forutsetninger og alle de andre.

I St.meld.nr.30 (2003-2004) brukes i tillegg begrepet *likeverdig* i tillegg til inkluderende og tilpasset opplæring med følgende begrunnelse: "Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring" (UFD, 2003-2004:85). Fra å være et prinsipp om å tilpasse opplæringen til elevenes evner, ble begrepet utvidet til å gjelde elevens evner og forutsetninger som Lillejord (2003) hevder også må gjelde elevenes interesser og kulturelle forutsetninger i vid forstand. Grunnskoleloven fra 1975 omfattet alle elever, også spesialelevene. Begrepet tilpasset opplæring knyttes gjerne sammen med begrepet *inkluderende skole*; tilpasset opplæring i en inkluderende skole:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir elevene likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi variert og differensiert opplæring (St.meld.nr.30 2003-2004:85).

Lillejord (2003) påpeker at det oppstår en dilemmasituasjon i skolen i forhold til å ta hensyn til den enkelte elev og ta hensyn til fellesskapet. Hun viser til St.meld.nr.29 (1994-1995) som presiserer at "Enhetsskolen har, i følge meldingen, et dobbelt siktemål: Den skal både gi barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap, og vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller. Dette dobbelte siktemålet innebærer en avveining mellom hensynet til fellesskap og hensynet til tilpasning. Lillejord skriver at mens enhetsskoletanken opprinnelig handlet om å jevne ut skiller på sosialt plan og rent geografiske skiller, er det den enkelte elevs liv som har vært i fokus i de senere årene" (ibid:138). Tilpasset opplæring handler ikke bare om tilpasning i forhold til elevenes evner, men også i forhold til elevenes interesser og kulturelle forutsetninger.

Tilpasset opplæring gjelder alle elever, både de svake, de midt i mellom og sterke elever. Det vil derfor være en utfordring at sterke elever ikke bare får mer av det samme, men utfordres til å komme videre fra sitt ståsted. Spesialundervisning inngår i begrepet tilpasset opplæring, hvilket innebærer at elever som ikke har *tilstrekkelig utbytte* av den ordinære opplæringen skal utredes med tanke på å finne ut om elevene har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, UFD 2004). Hvorvidt eleven har tilstrekkelig utbytte vil naturlig nok avhenge av kvaliteten på den ordinære opplæringen. St.meld.nr.30 (2003-2004) stiller kritiske spørsmål omkring rådende praksis på dette området. "Vedtak om spesialundervisning blir ofte brukt for å skaffe skolen mer ressurser, uten at det har blitt tilstrekkelig vurdert om eleven kan ha like stor nytte av en bedre tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen" (UFD 2003:85).

Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitet i Oslo (UiO) ble utfordret av myndighetene til å gjennomføre en litteraturstudie av forskning som belyser effekten av spesialundervisning. I følge St.meld.nr.30 (2003-2004) ble positive effekter av spesialundervisning dokumentert samtidig som studien viser at "det er mulig å nå lenger i å ivareta behovet for individuell tilpasning gjennom en bedre tilpasning av den ordinære opplæringen" (UFD 2003 b: 88). Studien viser videre at "skoler med et godt arbeids- og

elevmiljø som har fleksible organiseringsformer og et inkluderende og aksepterende miljø som gjør at spesialundervisningen er en naturlig del av opplæringstilbudet og ikke virker stigmatiserende" (UFD, 2003 b:88). Det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske utfordres om å gå sammen om denne viktige oppgaven med sikte på forbedre opplæringstilbudet til elevene.

I St.meld.nr 28 (1998-1999:85) står det at "Tilpassinga kan gå på både metode, innhald og organisering" (KUF 1998). I læreplanen (L97) kan vi lese følgende: "Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse" (KUF 1996:29). I St.meld.30 (2003-2004) kan vi også lese at skolen må verdsette mangfold.

At lærere og ledere står overfor store utfordringer og opplever et forventningspress på dette området, er åpenbart. I et samfunn der den enkelte borger er bevisst egne rettigheter, kan det stilles spørsmålstegn om i hvor stor grad skolen evner å tilpasse opplæringen til den enkelte. Mange skoler velger fleksible organiseringsmodeller for å mestre mangfoldet i elevflokket og for å unngå stigmatisering og ekskludering av elever med spesifikke vansker. At skoler ser seg om etter mulige verktøy og modeller og oppskrifter som kan hjelpe skolen i den store utfordringen å tilpasse opplæring til en sammensatt elevgruppe, er ikke overraskende. Hvorvidt skolen kan ha nytte av å se opplæringen i et læringsstilperspektiv for å fremme tilpasset opplæring, drøftes i neste punkt.

4.2 Læringsstiler

Med henvisning til Holmberg og Skogen skriver Holmberg og Guldahl (2004) at tilpasset opplæring kjennetegnes ved at det "tas utgangspunkt i elevens faglige ståsted, går frem med et tempo som tilsvarer elevenes faglige nivå eller ståsted, går fram med et tempo som tilsvarer elevenes forutsetninger, og tilpasses elevens måte å lære på- elevens læringsstil" (ibid:15). Under dette punktet velger vi å kommentere den delen av tilpasset opplæring som handler om elevens måte å lære på- elevens læringsstil. Begrepet læringsstil forklares først generelt og så spesielt forklart gjennom Dunn og Dunns læringsstilmodell (1992,1993, Dunn 2004).

Ingen kan påberope seg å eie begrepet læringsstil. Da begrepet defineres på mange ulike måter, kan det derfor være fornuftig å klargjøre hva som legges til grunn for valg av tilnærming. Med henvisning til Sterberg skriver Strandberg og Lindbäck at:

Stil sier noe om hvordan vi velger å møte utfordringer i miljøet. Dette betyr at en elevs stil kan variere i ulike miljøer og i forhold til utfordringer av forskjellig karakter. En stil skiller seg fra evner ved at den kan være bedre enn en annen stil i en gitt situasjon eller miljø, men til forskjell fra evner skal alle stiler i gjennomsnitt være like gode. En forestiller seg at stil ligger, som en selvstendig størrelse i grensesnittet mellom evner og personlighet (Strandberg og Lindbäck 2005:45).

Strandberg og Lindbäck viser videre til Sterberg og Griegorenko som skiller mellom tre hovedtradisjoner i forskning om tenke- og læringsstiler: den kognitivt sentrerte, den personlighetssentrerte og den aktivitetssentrerte tilnærmingen. Strandberg og Lindbäck (ibid) klassifiserer Dunn og Dunns læringsstilmodell i den aktivitetssentrerte tilnærmingen til tross for at Dunn og Dunn (1992,1993) selv uttrykker at de baserer sin modell på kognitiv teori og hjerneforskning om høyre og venstre hjernehalvdel. Sternberg på sin side hevder at læringsstilmodellen har lite med læring å gjøre fordi den ikke sier noe om hva som foregår når vi lærer.

Dunn og Dunn (1992:2) definerer læringsstil som: "Learning style is the way in which each learner begins to concentrate on, process, and retain new and difficult information". Spørsmålet er om modellen er en teori om læring eller om det er en læringsteori med intensjon om å forklare oss om *hvordan læring skjer*, eller om det er en *opplæringsteori* som sier noe om *betingelser* som bør, må eller skal skapes for at tilsiktet læring skal skje (Øzerk 1999). Øzerk skriver følgende:

Med sin praksisrettede og normative karakter beskjeftiger opplæringsteorien seg med spørsmålet om hvordan vi kan legge forholdene til rette og stadig forbedre dem for at elevene kan læres opp, erfare, oppleve og utvikle eg på det kognitive, affektive (holdninger og innstillinger), ferdighetsmessige, verdimessige og opplevelsesmessige området, og dermed sosialiseres til noe som er tilsiktet og som er faglig og etisk forsvarlig til enhver tid(Øzerk 1999:50).

Ut fra denne forklaringen, velger vi å se Dunn og Dunn`s teori og modell som en opplæringsteori, snarere enn som en læringsteori. Det finnes mange læringsstilmodeller. Siden skolens aksjon er

forankret teoretisk i Dunn og Dunns læringsstilmodell, velger vi å presentere modellen i dette kapitlet.

Dunn og Dunns læringsstilmodell omfatter 20 elementer (mot tidligere 21) som grupperes i 5 stimuligrupper som kan fremme eller hemme læring. Elementene grupperes i *miljømessige*, *følelsesmessige*, *sosiologiske*, *fysiologiske* og *psykologiske stimuli*. Mens miljømessige elementer handler om hvilke omgivelser vi konsentrerer oss best i, handler følelsesmessige stimuli om hvilke følelser vi har for innlæring av nytt og vanskelig stoff. Sosiologiske elementer dreier seg om hvordan vi konsentrerer oss best om nytt og vanskelig stoff alene eller i andre sosiale konstellasjoner. Fysiologiske elementer referer til hvilke sansepreferanser (auditiv, visuell, taktil, kinestetisk) som er effektive ved konsentrasjon om nytt og vanskelig stoff og i hvilken grad mat, drikke, bevegelse og tid på dagen influerer på konsentrasjonen. Psykologiske faktorer referer til hvorvidt vi foretrekker å arbeide, eller få presentert informasjon fra helhet til del eller fra del til helhet. I tillegg referer denne stimuligruppen til hvorvidt tid til refleksjon, eller impulsivitet fremmer eller hemmer konsentrasjonen (Dunn og Griggs 2004). Dette preferansesettet er det som bestemmer den enkeltes læringsstil. Enkelt stoff kan vi ifølge Dunn og Dunn lære selv om det ikke er tilpasset vår læringsstil, men dersom nytt og vanskelig stoff skal lagres i langtidsminnet, bør vi bruke våre styrker. Jo sterkere preferansen er, desto viktigere er det å ta hensyn til elementene (Dunn og Dunn 1992). Hvilke elementer og hvor mange elementer som er av vesentlig betydning for innlæring av nytt og vanskelig stoff vil variere fra person til person.

Dunn stiller spørsmålet; "How can we teach them if we don't know how they learn?" (Dunn 1999:116). Hun hevder at det er mulig å finne ut noe om elevens måte å lære på gjennom å observere, men at det er vanskelig å fange opp alt gjennom observasjon. Det er derfor utviklet målverktøy for ulike aldersgrupper for å fange inn flere detaljer i forhold til elevenes preferanser gjennom selvrapporing. Profilene brukes som grunnlag for refleksjon med eleven selv, foresatte og skolen som forutsetning for tiltak for å tilpasse opplæringssituasjonen best mulig til den enkeltes måte å lære på.

Med henvisning til forskning hevder Dunn (ibid) at de fleste barn ikke lærer tradisjonelt definert som; gjennom forelesninger, arbeid med tekst eller diskusjoner. Dunn og Dunn (1992, 1993) hevder at mange barn lærer taktilt (med hendene involvert) og kinestetisk (med kroppen involvert gjennom gjøring, aktivt engasjement) når de er små. Noen begynner å kombinere

taktile og kinestetiske arbeidsmåter etter hvert som de blir eldre. Etter hvert kan enkelte lære gjennom en auditiv tilnærming, men dette er langt fra alle i følge Dunn og Dunn (ibid). De stiller seg derfor kritisk til tradisjonell undervisning der forelesninger, diskusjoner, arbeid med tekst er dominerende undervisningsform for alle elever under innlæring av nytt og vanskelig stoff. Innenfor ett og samme tema tilbys derfor elevene ulike typer materiell og arbeidsmåter som skal ivareta ulike preferanser. Etter at elevene har møtt nye begreper og nytt stoff gjennom sine sterke kanaler, kan stoffet bearbejdes med tradisjonelle metoder. Konkrete forslag til materiell er utviklet og har vært fokus for forskning for å kunne imøtekomme læreres behov for konkret tilnærming (ibid).

Evaluering av Reform 97 (Klette 2003:57) viser at ”oppgaveorientert instruksjon og hjelp til enkeltelever hyppig registrerte aktiviteter på alle trinn. Videre er spørsmål- svar sekvenser hyppig registrert på barnetrinnet, mens ’lærer forteller/forklarer’ er noe mer frekvent på ungdomstrinnet”. I rapporten problematiseres innholdet i spørsmål-svar- formen i forhold til kvalitet. Studier viser at formen i større grad preges av dialog og læring enn det studier fra 70-tallet viste at fakta og resitasjonsorienterte spørsmål dominerte. At læreren bruker 2/3 av tiden til formidling har endret seg siden 70- tallet til fordel for arbeid med oppgaver. Samtidig viser undersøkelsen at helklasseundervisning fremdeles er det dominerende prinsipp. Elevenes innflytelse begrenser seg til oppgavevalg, rekkefølge på oppgavene, lokalisering og dokumentasjonsform (ibid).

Mens en del av elementene regnes for å være biologisk betinget, regnes andre for å påvirkes av utviklingsmessige faktorer. Læringsstilen til den enkelte vil derfor kunne endres over tid (ibid). Kartlegging av læringsstil foregår gjennom selvrapportering i forholdt til hvorvidt elementet er av betydning under innlæring, eller det kommer an på kontekst og situasjon. Å relatere så stor del av den enkeltes læringsstil til biologiske faktorer er kontroversielt nettopp fordi en da tenker seg at biologiske faktorer er statiske og ikke er påvirkelige. Kontekstuelle faktorer kommer likevel inn i forhold til alle elementene ved at det stilles spørsmål om det kommer an på- situasjonen, samarbeidspartnere, innhold, motivasjon og så videre i forhold til alle elementene i modellen. I hvilken grad kontekst og situasjon påvirker læringen, varierer fra person til person (Burke 1998, Burke og Dunn 1998).

Læringsstiler varierer også i forhold til prestasjonsnivå, kjønn, kultur og global/analytisk prosessering (Dunn og Dunn 1999:21). En persons læringsstil er derfor ikke statisk.

Læringsstilteorien handler om biologiske og utviklingsmessige forhold som resulterer i at en og samme undervisning kan fungere godt for noen elever og dårlig for andre (Dunn og Dunn 1993:5). Utbyttet måles i elevenes faglige resultater. Undersøkelsene har også med resultat fra spesifikke holdningsundersøkelser der det undersøkes hvorvidt eleven får mer positiv holdning til faget når opplæringen tilpasses elevens læringsstil. Opplæringen sett i et læringsstilperspektiv, gir ikke grunnlag for å hevde at noen undervisningsformer er generelt bedre enn andre, snarere at noen undervisningsformer og metoder passer bedre til enkelte elever framfor andre (Schelde 2003:17). Sentralt i læringsstilmetodikken er at elevene med utgangspunkt i bevissthet om egen læringsstil skal kunne velge gode læringsstrategier. Det foreslås derfor ulike arbeidsmåter som elevene kan bruke både hjemme og på skolen, alene og i samarbeid med andre. Elevene oppfordres til å ta ansvar for egen læring ved selv å kunne velge gode strategier for læring. For å imøtekomme læreres etterspørsel etter metodiske opplegg, har Dunn og Dunn en rekke metodiske forslag med tanke på at opplæringen skal kunne tilpasses den enkeltes læringsstil (Dunn og Dunn 1992, 1993)

Tilpasningen gjelder innelæring av nytt og vanskelig stoff hvilket ikke gjelder alle timer elevene tilbringer på skolen. Det kan på bakgrunn av denne tenkningen ikke trekkes konklusjon om at elevene hele tiden skal lære på samme måte. Når det gjelder sansepreferanse oppfordres elevene først å starte i sin sterke kanal (sansepreferanse) for så å repetere i sin nest sterke kanal for så å anvende kunnskapen kreativt. Rent praktisk dreier dette seg om at eleven lærer samme stoff på ulike måter, for eksempel på VAKT- stasjoner (med henholdsvis visuell, auditiv, kinestetisk og taktil tilnærming).

4.3 Oppsummering

Konklusjonen i evalueringen av Reform 97 er at skolen ikke har lykket med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev i tilstrekkelig stor nok grad (UFD, 2003-2004). Holmberg og Guldahl viser til Holmberg og Skogen (2004:15) og skriver: ”tilpasset opplæring kjennetegnes ved at den tar utgangspunkt i elevens faglige nivå eller ståsted, går frem med et tempo som tilsvarende elevens forutsetninger, og tilpasses elevens måte å lære på - elevens læringsstil”. Dersom

skolen i større grad skal tilrettelegge for tilpasset opplæring gjennom ordinær ramme slik som Stortingsmelding nr.30 *Kultur for læring* (2003- 2004) etterlyser, kreves en bred tilnærming for å imøtekomme mangfoldet i elevflokket. Studier viser at systematisk opplæring i læringsstrategier utgjør en relativt liten del av skolens totale aktivitet. Det kan tyde på at skolen har en utfordring i forhold til å gi elevene systematisk opplæring i læringsstrategier og metakognitive ferdigheter. En rekke teorier og metoder kan være aktuelle. Dunn og Dunns læringsstilperspektiv er bare ett av mange perspektiv med fokus på læringsstrategier. Med kunnskap om egen læringsstil skal den enkelte kunne velge gode strategier for egen læring. Når skoler gjennom utviklingsarbeid ønsker å tilpasse opplæringen til elevens læringsstil, kan dette skyldes at læringsstilmodellen med sin tilhørende praksisnære forskning og metodiske forslag, kan imøtekomme skolens behov for en mer konkret og systematisk tilnærming i forhold til tilpasset opplæring. Faren for en for instrumentell tilnærming kan være overhengende, likeledes at målverktøyene fremmer egenskapsfokusering. En annen fare er at tenkningen fører til en individualistisk tankegang som ikke fremmer sosial kompetanse. På den annen side kan opplæring sett i et læringsstilperspektiv fremme at mangfold verdsettes, videre at skolen utvider sitt metoderepertoar og at skolens personale brukes mer kreativt i forhold til mangfoldet i elevgruppen.

Med bakgrunn i Øzerks (1999) bruk av begrepene læringsteori og opplæringsteori, velger vi å forstå læringsstilteknningen som opplæringsteori snarere enn en læringsteori. Siden hvert element inkluderer dikotomier samtidig som en situert dimensjon inkluderes, mener vi at det er likehetstrekk, men samtidig også forskjeller mellom Dunn og Dunns tenkning om ulike læringsteorier om informasjonsprosessering. Teorien baserer seg først og fremst på kognitiv teori og hjerneforskning om høyre- og venstre hjernehalvdel. Vi vurderer Pintrich presisering av begrepet selvregulert læring slik det blir redegjort av Bråten (2002 b) som relevant teori i forhold til Dunn og Dunns læringsstilmodell uten at de selv trekker noen forbindelseslinjer her. Til tross for at tenkningen lett inviterer til en normativ tilnærming, foretrekker vi å forholde oss analytisk i forhold til den teori og metodikk modellen representerer. Vi deler Strandkleiv og Lindbäcks (2005) syn på at læringsstiltenkning ikke er noen mirakelkur i forhold til tilpasset opplæring, men tror samtidig at norsk skole bør forholde seg kritisk til hvorvidt skolen har en bred nok tilnærming i forhold til ulike måter å lære.

Vi har så langt redegjort for hvordan vi forstår pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv (kapittel 2) og for ulike syn på læring (kapittel 3) samt redegjort for en teoretisk ramme for skolens aksjon om tilpasset opplæring. I neste kapittel vil vi begrunne vårt valg av metode i vårt forskningsopplegg.

5. Begrunnelse for valg av metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil vi begrunne valg av metodisk tilnærming til vårt forskningsspørsmål.

Da vi ønsker å fange inn relasjonelle prosesser med utgangspunkt i hva som skjer i en skole, har vi ansett kvantitative metoder som lite relevante for å belyse vårt forskningsspørsmål. Vi vil derfor konsentrere oss om å redegjøre teoretisk for de kvalitative metodene som vi har brukt i vår forskning. Det omfatter kvalitative forskningsintervju, observasjon som metode og bruk av logg. Siden vi har valgt aksjonsforskning som forskningsopplegg er det naturlig å omtale aksjonsforskning og aktuelle dilemmasituasjoner knyttet til rollen som aksjonsforsker. Teori om analyse og tolkning knyttes mer konkret til empiri i neste kapittel.

5.1 Begrunnelse for valg av kvalitativt forskningsdesign

Kvale (1997) hevder at når kvalitative forskningsmetoder får større fokus enn tidligere, kan dette blant annet skyldes endringer i læringssyn og kunnskapssyn hvor vi har fått en dreining fra kvantifiserbare og observerbare data til mer filosofiske tenkemåter der interaksjon mellom mennesker og konstruksjon av kunnskap vekker interesse. Mens kvantitative metoder av mange har blitt oppfattet som sikre og seriøse, har det blitt knyttet større grad av usikkerhet til kvalitative metoder fordi det eksisterer få standardregler i forskningsmiljøene. Johannessen og Tufte (2002) uttrykker også at det er mindre holdbare kjennetegn ved kvalitative tilnærminger i forhold kvantitative tilnærminger. De presenterer følgende tabell for å vise trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data:

Tabell 5.1: Undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data (Johannessen og Tufte:81)

Kvalitativ tilnærming	Kvantitativ tilnærming
Studerer myk virkelighet	Studerer hard virkelighet
Meningssammenhenger	Årsakssammenhenger
Går i dybden	Gir overfladisk informasjon
Helhetsforståelse	Begrenset forståelse
Nærhet til dem som studeres (deltakerideal)	Avstand til dem som studeres (tilskuerideal)

Formålet med en kvalitativ i forhold til kvantitativ tilnærming vil være forskjellig. Mens en gjennom kvantitativ forskning kan ha forhåpninger om å kunne foreta en statistisk generalisering ut fra større populasjoner, vil en gjennom kvalitativ forskning kunne gi analytiske beskrivelser av et fenomen. Kvalitativ forskning kjennetegnes av høy grad av strukturering, men kvalitativ forskning kjennetegnes av fleksible opplegg der det meste kan endres underveis. Forskeren kan ha nærhet til sine informanter eller respondenter, mens avstand og selektivitet ofte er kjennetegn i kvantitative metoder. Mens en i kvantitative undersøkelser har tekniske og statistiske muligheter til å oppnå høy grad av presisjon i forhold til å svare på forskningsspørsmålet, vil en gjennom kvalitative forskningsopplegg kunne styre prosessen slik at den blir relevant i forhold til forskningsspørsmålet (Holter og Kalleberg 1996). Mens arbeidsmaterialet i følge Repstad (1998) i kvantitative metoder er tall, er teksten arbeidsmaterialet i kvalitative metoder. Alvesson og Skölberg (1994) skriver at det ikke er opplagt hvordan en skal definere begrepet kvalitativ metode, men de skriver at:

- beaktande ock fokusering på öppen, mångtydig empiri är ett centralt kriterium, även om en hel del kvalitative metoder betoner vikten av kategoriseringar”
- icke-standardisering
- utgår från studiesubjektens perspektiv (ibid:10)

Tiller (1999) presenterer følgende kjennetegn på kvalitativ forskning:

- Hendelser forstås i sin sammenheng
- Det er en naturlig, ikke konstruert undersøkelseskontekst forskerne deltar i
- Aktørenes eget perspektiv blir viktig
- Opplevelser og erfaringer betraktes i et helhetsperspektiv
- Målet er helhetlig forståelse (ibid:60)

I kvalitativ tilnærminger arbeider forskeren i følge Johannessen og Tufte (2002) med såkalte ”myke data”. Det kan dreie seg om tekstutsnitt (eventuelt bilde- eller lydutsnitt) som belyser teoretiske ”variabler” eller kategorier. Disse må bearbeides og tolkes. Kvalitativ tilnærming har større grad av fleksibilitet. Forskeren planlegger undersøkelsen, utarbeider for eksempel en intervjuguide, men er ikke bundet til å følge denne underveis dersom situasjonen tilsier at det kan være fornuftig å utdype, følge opp spørsmålene etc. Intervjuet kan også ha preg av en samtale. Kvalitativ databearbeiding kan være å bearbeide data fra samtaler og intervjuer,

observasjonsnotater dokumenter etc. Selve fortolkningen er viktig i kvalitative studier. Det handler om å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og i lys av helheten. Fortolkning handler om å sette ting i en sammenheng slik at vi forstår meningen eller betydningen som er mulig å tillegge. I en kvalitativ tilnærming, er analysen og fortolkningen integrert i prosessen. Forskeren tolker informasjonen og endrer hypoteser og teorier kontinuerlig i løpet av datainnsamlingen (Johannessen og Tufte 2002). Forfatterne viser til Wadel som beskriver denne prosessen som en runddans mellom teorier/hypoteser, metoder og data:

- Man endrer innsamlingsteknikk fordi man ikke får tak i de dataene man ønsker, gjennom de metodene man i utgangspunktet har valgt
- Man må utvikle nye, teoretiske begreper fordi man ikke klarer å gjøre observasjoner eller informasjonen fra intervjuer om til data
- Ved å utvikle nye teoretiske begreper får man data som leder til at man må endre teorier og hypoteser
- Bruk av nye teoretiske begreper fører til at man må endre teorier og hypoteser
- Bruk av nye teorier eller hypoteser fører til at man skifter tema, problemstilling eller fokus for undersøkelsen (ibid:80)

Kvalitative tilnærminger utgår ofte fra små utvalg som ikke er tilfeldig trukket. Man opererer derfor ikke med generalisering, men i stedet med *overførbarhet*. Den kunnskap som utledes på bakgrunn av studiet kan overføres til andre situasjoner og fenomener hvilket er et av formålene i forhold til egen tilnærming. Kvalitative teknikker kan gi mer fyldige og detaljerte beskrivelser. Det kan også være *nærhet mellom informant og forskere* både i kvalitative og kvantitative studier (ibid). I vårt studium har det vært viktig med nærhet mellom informanter og oss som forskere.

Ragin (1994) skriver at formålet med kvalitative undersøkelser blant annet er å gi stemme til sosiale grupper som vanligvis blir lite hørt. Et annet mål er å tolke betydningen av historiske og kulturelle fenomen. Et tredje mål er at det kan komme fram *avansert teori gjennom en dybdetilnærming til et fenomen*. Det er også mulig å se likheter på tvers av ulike forskningsfelt. I vårt eget forskningsopplegg forsøker vi først fremst å belyse en rekke teoretiske begreper ved hjelp av empiri.

I kvalitativ forskning er det i følge Holter (1996) et helhetlig forskningsopplegg der hver fase skal preges av en kvalitativ tankegang. Forskningsprosessen er i seg selv åpen og variert. Holter deler disse inn i følgende faser: *forforståelse, valg av forskningsfelt og respondenter*,

kontakten mellom forskeren og de utforskede og analysen. Forskeren bygger sin forforståelse på egne erfaringer og teorikunnskap, tidligere undersøkelser som er gjort og bruker ofte forforståelsen aktivt gjennom hele prosessen hvilket har vært vesentlig i vår forskningsopplegg for at prosessen skulle bli nyttig for begge parter.

I forbindelse med valg av forskningsfelt og respondenter er det i følge Holter (1996) viktig at en gjennom utvalget får sikret ulike typer respondenter, situasjoner, prosesser og sammenhenger. I kvalitativ forskning er en mer opptatt av visse type begivenheter framfor hyppighet. Størrelse på utvalget kan bestemmes i prosessen etter hvert. I kapittel 7 vil analysere empirien i forhold til en rekke begreper og teorier som er relevante i forhold til vårt forskningsspørsmål. I løpet av prosessen har vi forkastet noen teorier, mens andre og nye har blitt tatt i bruk underveis i prosessen.

De utforskede kan opptre som informanter eller som respondenter. Mens informanter deler sine refleksjoner i forholdt den sosiale kontekst hun eller han er en del av, formidler respondenten i større grad refleksjoner i forhold til seg selv og sitt forhold til sosial kontekst. I vårt opplegg opptre de utforskede mest som informanter, men av og til også som respondenter. I kvalitativ forskning konstruerer og eller forhandler ofte forskeren og informanten eller respondenten en felles mening sammen. Dette kan gi positive resultat i form av at den utforskede øker sin mestringsgrad i forhold til problemstillingen som drøftes. Vi håper og tror at våre informanter og respondenter ved siden av de refleksjoner som utspiller seg i et forskende partnerskap, også medfører nyttige perspektiv å tenke i når hverdagens mange utfordringer skal håndteres. Spesielt gjelder dette i forhold til det som er fokus for skolens aksjon, tilpasset opplæring.

Oppsummering

Gjennom vårt forskningsspørsmål har vi forsøkt å gi en analytisk beskrivelse av pedagogisk ledelse på en skole som iverksetter aksjonslæring fremfor å kunne trekke statistiske generaliseringer. I studiet vårt har vi valgt kun én skole som studeres gjennom innhenting av data fra flere informanter (jfr. Holter 1996). Vi har valgt ut informanter som vi har antatt kunne gi oss mest mulig interessante data i forhold til hvordan forskningsprosessen utviklet seg. Gjennom vår forskning har vi ønsket å analysere pedagogisk ledelse som en samhandlingsprosess og gi fylldige

og detaljerte beskrivelse av dette. Av den grunn har vi hatt behov for nærhet til praksisfeltet under innsamling av data (Johannessen og Tufte 2002). Skolen hadde på egen hånd startet gjennomføringen av utviklingsområdet med tilpasset opplæring før vi som forskere kom inn. Fra vår side var det derfor maktpåliggende å ta hensyn til praksisfeltets behov og tidsrytmer. Vi har valgt å bruke ulike typer metoder for å skaffe oss informasjon om vårt forskningsspørsmål, noe som samsvarer med Alvesson og Sköldbbergs (1994) fokusering på å samle inn mangetydig empiri. Som forskere har vi hatt kontroll over aksjonsforskningen, mens skolen har hatt kontroll over aksjonslæringen. Som forskere har vi forsøkt å utvikle en helhetlig forståelse for hvordan ledelse kan forstås når skolen gjennomfører sin aksjon. Vi har vært opptatt av å beskrive visse typer begivenheter framfor hyppighet (Holter 1996). Forskningsopplegget inkluderer at vi som forskere i samhandling med våre informanter har forhandlet fram mening ut fra sentrale begreper. Vår forforståelse har derfor kun vært ledetråder (Holter 1996).

Så langt har vi begrunnet hvorfor vi har valgt et kvalitativt forskningsopplegg. Kvalitative forskningsopplegg kan ha ulike forskningsstrategier. I fortsettelsen vil vi begrunne nærmere hvorfor vi har valgt aksjonsforskning som vår tilnærming.

5.2 Begrunnelse for valg av aksjonsforskning som forskningsopplegg

Tiller definerer aksjonsforskning slik: "Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnprinsipp at resultatene som genereres, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form" (Tiller, 1999:40). Aksjonsforskning er et "helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren deltar i forandrende inngrep i det studerende feltet" (ibid:43). Metaforen "*En sokratisk klegg*" brukes nettopp fordi forskeren griper forandrende inn i praksisfeltet, hvilket er den rolle vi selv har ønsket å ha i vår aksjonsforskning. Til forskjell fra arbeid med aksjonslæring, stilles det krav om vitenskapelig rapport og dokumentasjon i aksjonsforskning (Tiller 1999).

Kalleberg (1996) skiller mellom *aksjonsforskning som profesjonell virksomhet* og *aksjonsforskning som forskning*. Som profesjonell virksomhet er sluttproduktet å foreslå tiltak som kan utvikle eksisterende praksis ved den gitte arbeidsplass uten krav til dokumentasjon og publisering av skriftlige tekster som er et krav ved aksjonsforskning.

Stenhouse (1975) brukte begrepet "*teacher as a researcher*". Det stilles spørsmålstegn om hvorvidt en lærer kan være forsker på sin egen praksis. Tiller skriver: "I skolesammenheng vil det være et poeng å bruke begrepet aksjonslæring om det lærer og ledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskere foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen". Tiller mener likevel at det er mange overlappinger mellom de to begrepene, blant annet vektlegging av større grundighet og systematikk. Både aksjonslæring og aksjonsforskning hører hjemme i konstruktiv pedagogikk. Vi deler Tiller (1999) tenkning i måtene han skiller mellom aksjonslæring og aksjonsforskning.

Tiller (ibid) viser til Carr og Wilkinson som poengterer at aksjonsforskning har som mål at deltakerne skal kunne utforske sin egen situasjon for å kunne forandre den. De hevder at aksjonsforskningen har menneskers frigjøring som mål. Resultatene fra forskningen skal komme praktikerne til gode. Informant og forsker deltar aktivt i kunnskapsproduksjon og praksisfornyelse. "Aksjonsforskning handler om å få til endringer i menneskers tenke- og handlemåte eller i de sosiomaterielle vilkår" (Tiller 1999:40). Han skriver at det er uklarhet i forhold til aksjonsforskningens vitenskapelig status. Han problematiserer blant annet om forskerens lojalitet går til aksjonen framfor til teorien. Kalleberg (1996) beskriver at det finnes tre hovedtyper av forskningsopplegg; *konstaterende*, *vurderende* og *konstruktive opplegg*. I konstaterende opplegg rettes fokus mot hvordan, hvorfor noe er, var eller kommer til å bli, mens en i vurderende forskningsopplegg er opptatt av hvilken verdi en sosial realitet har. I konstruktive forskningsopplegg, rettes fokus mot: "Hva kan og bør aktørene gjøre for å forbedre sin situasjon?" som er et bakenforliggende fokus i vår egen forskning (ibid:53). Vi håper at vårt aksjonsforskningsopplegg kan bidra til økt refleksjon gjennom å bringe inn nye perspektiv å tenke i, og som til syvende og sist kommer de ansatte og elevene til gode.

Carr og Kemmis (1986) bruker tre ulike begreper om aksjonsforskning; *teknisk aksjonsforskning* som de plasseres i forhold til empirisk analytisk forskningstradisjon. Den andre formen for aksjonsforskning omtales som *praktisk aksjonsforskning* med bakgrunn i hermeneutiske forskningstradisjon. *Frigjørende aksjonsforskning* er den tredje varianten som plasseres i kritisk forskertradisjon.

I teknisk aksjonsforskning er forskningsopplegget på forskerens premisser. Forskeren definerer retning. Praksisfeltet må innordne seg forskerens dagsorden, problemstillinger og fokus. Det legges ikke vekt på at praksisfeltet skal oppleve forskningsarbeidet som nyttig og utviklende.

Technical action research occurs when facilitators persuade practitioners to test the findings of external research in their own practices, but where the outcome of these tests is to feed new findings into external research literatures. In such situations, the primary interest is in the development and extension of research literatures rather than the development of practitioners' own practices on the basis of their own collaborative and self-reflective control (Carr og Kemmis 1986:202)

I praktisk aksjonsforskning fungerer forskeren som en sokratisk klegg som pirrer borti praksisfeltet slik at praksisfeltet utfordres til å begrunne praksis samtidig som teori utvikles.

"It is to be distinguished from technical research because it treats the criteria by which practices are to be judged as problematic and open to development through self-reflection, rather than treating them as given" (Carr og Kemmis 1986:203).

Innenfor frigjørende aksjonsforskning er praksisfeltet drivere av aksjonen. Det er praksisfeltet som definerer hva som skal være fokus for utviklingsarbeidet, selve aksjonen. Forskeren tilrettelegger slik at det foregår refleksjon i praksisfeltet. Det er ikke krav om at forskeren utarbeider en forskningsrapport: "In emancipatory action research, the practitioner group itself takes responsibility for its own emancipation from the dictates of irrationality, injustice, alienation and unfulfillment" (Carr og Kemmis 1986: 204). Tiller (1999) viser til Skeritt som i motsetning til Carr og Kemmis hevder at det kan være tre ulike stadier i en og samme forskning. Da vi gjennom vår aksjonsforskning ønsker å bidra til nye perspektiv og nye handlinger i praksisfeltet, håper vi at vår forskning kan kategoriseres som noe mer enn konstaterende forskning. Vår aksjonsforskning befinner seg trolig et sted mellom praktisk og frigjørende aksjonsforskning.

Tiller (1999) skriver også om tre paradigmer. I det første paradigmet påvirker ikke forskeren feltet som har et distansert forhold til forskningsfeltet. I det andre paradigmet beveger forskeren seg inn i feltet for å forske på innsiden, likevel uten å ha som intensjon å påvirke forskningsfeltet. Tredje paradigme forutsetter at forskeren intervensjoner ved å være i dialog med praksisfeltet. Her kobles praksisfeltets aksjonslæring med aksjonsforskning. Det forutsettes at

forskerens arbeid munner ut i en skriftlig forskningsrapport. Tiller (1999) henviser til MacPhersons studier av *forskende partnerskap* i Australia som eksempel på en forskningsform som kan gi nyttig læring for begge parter. Han peker samtidig på en del dilemmasituasjoner som knyttes til forskerrollen hvilket vi vil komme tilbake til. I forhold til Tillers tre paradigmer mener vi at vi befinner oss i det tredje paradigmet ved å være i dialog med praksisfeltet.

Tiller (2004) hevder at aksjonsforskningen preges av det uferdige. ”Den næres av den kreative spenstighet som ligger i skissene, forslagene, refleksjonene og ideene når mennesker møtes og meninger brytes. De som deltar i denne type forskning, må ha styrke til å holde ut i dilemmasonen, og de må ha styrke til å holde igjen når det ytre presser på ferdiggjøring av det uferdige øker” (ibid:19). Han presiserer at også i aksjonsforskning starter prosessen med spørsmålene, men at disse gjerne må reformuleres underveis og at aksjon er handling som gjerne medfører uro i hverdagen (ibid). Aksjonsforskning kan ha stor kraft og medføre store endringer i praksisfeltet, men Tiller mener at det ikke er så mange store aksjonsforskningsprosjekt knyttet til skole. Han nevner ”Lofotprosjektet” på 70- tallet som et eksempel på et aksjonsforskningsprosjekt som har hatt avgjørende betydning for praksisfeltet og lokalmiljøet. Det er i følge Tiller alltid en fare for at det kan bli ”mye aksjon og lite systematisk gransking og undring” (ibid:18). Han viser til Mathiesen som hevder at grensen mellom det systematiske og det usystematiske kan være glidende. Tiller peker også på at det er viktig at de kunnskaper som genereres av forskningen føres tilbake til praksisfeltet nettopp for å kunne bidra til forbedret praksis (Tiller 2004:19). Siden skolens aksjon var påbegynt før vi som forskere kom inn i bildet og aksjonen har fortsatt i etterkant, vil vår aksjonsforskning ha et uferdig preg over seg. Som et ledd i valideringsprosess gis deler av materialet tilbake til praksisfeltet for refleksjon og dialog med oss forskere blant annet med det formål at forskningen skal generere kunnskap som forbedrer praksis (jfr. Tiller 2004). Vi skal i det følgende gi en teoretisk innramming for valg av metoder i vår innsamling av data. Vi skal først redegjøre for det kvalitative forskningsintervjuet som metode.

5.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Siden intervju er et sentralt ledd i vår datainnsamling, velger vi å gi det kvalitative forskningsintervjuet forholdsvis stor plass i vår teoretiske tilnærming. Teoristoffet vil i et senere

kapittel knyttes nærmere til konkret innsamling av empiri. Holter (1997) skriver at det er intervjuet som i litteraturen får mest oppmerksomhet som kvalitativ metode innenfor sosiologi og psykologi. Kvale (1997) skriver at vi i dag ser en økende bruk av forskningsintervjuet. Han mener det er både teoretiske og tekniske grunner til dette. Teknisk utstyr har gjort det enklere å nedtegne intervju nøyaktig og fortellinger og samtaler anses i dag for å være sentrale i forhold til innhenting av kunnskap.

Kvale (1997) bruker metaforene ”gruvearbeider” og ”reisende” når ha skal beskrive ulike roller en forskningsintervjuer kan innta. Gruvearbeideren prøver å få det edle metallet opp i dagen, det vil si at intervjuforskeren henter fram verdifulle fakta som renvaskes, transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Ved hjelp av analyseteknikker påvises sammenhengen mellom ytre og indre erfaringer. Den reisende vandrer rundt i landskapet sammen med lokalbefolkningen og samler på opplevelser og refleksjon som skal fortelles ved hjemkomst i bearbeidet form. De to metaforene viser til to kunnskapssyn. Gruvearbeidermetaforen symboliserer at kunnskapen tas for gitt, mens reisemetaforen viser til en konstruktiv samfunnsoppfatning der kunnskap konstrueres i et samspill.

Kvale (1997) skriver at forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtalen, men fungerer som en faglig konversasjon. Forskningsintervjuet defineres av Kvale som: ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (ibid:21). Formålet er å få tak i respondentens meningsrammer og opplevelser av begivenheter og handlinger. Siden forskeren kontrollerer situasjonen, kan ikke forskningsintervjuet betegnes som en samtale mellom likeverdige parter. Kvale skriver videre at temaet er den intervjuedes hverdagslige verden og intervjupersonens forhold til denne verden. Intervjueren forsøker å tolke bestemte tema om informantens livsverden gjennom innhold i det som blir sagt og gjennom måten det blir sagt på. I kvalitative forskningsintervju rettes fokus naturlig nok på kvalitativ kunnskap framfor kvantitet. Det innhentes åpne, nyanserte beskrivelser av spesifikke situasjoner i en åpen form gjennom åpenhet for det uventede. Det kvalitative forskningsintervjuet er fokusert, men intervjueren inntar en ikke-styrende rolle. Intervjuet kan også gi ny kunnskap og verdifulle opplevelser for informanten (ibid).

Kvale introduserer syv stadier som intervjuundersøkelsen består av: ”tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering” (ibid:39). Han skriver at intervjuing er mer en kunstform enn en standardisert forskningsmetode. Intervjuerne må velge metode basert på kunnskap om intervjutema og basert på konsekvenser valgene vil få for prosjektet som helhet.

På bakgrunn av empiri, beskriver Kvale emosjonelle faser som man ofte går igjennom under arbeid med en intervjuundersøkelse: *den antipositivistiske entusiasme-fasen, den intervjuiterende fasen, den tause arbeidsfasen, den tause aggressive fasen* og den siste fasen som han betegner som: *utmattelsen*. Intervjuets syv faser kan være utgangspunkt for planlegging av selve intervjuet. Det hører med til forberedelsesfasen å klargjøre hva som er temaet for intervjuet samt å formulere spørsmålene som skal stilles. I denne fasen kan spørreordene *hva, hvorfor og hvordan* være til hjelp. Han skriver at ”Man kan skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes, for å skape et grunnlag for tilførsel og integrasjon av ny kunnskap” (Kvale 1997:53). Han peker på at for mange intervjuundersøkelser starter uten dette grunnlaget. Han viser også til at det å oppholde seg i miljøet der intervjuet skal foregå er en viktig del av forberedelsene for å få innsikt i språkbruk, maktstrukturer og daglige rutine. I denne sammenhengen vil vi poengtere at vi har tilbrakt mye tid i miljøet og mener at det har vært av stor betydning nettopp i forhold til det Kvale påpeker.

Forskningsintervjuet kan i følge Kvale ha et *empirisk formål* eller et *teoretisk formål*. Dersom formålet er empirisk, innhentes informasjon gjennom empiri for å belyse forskningsspørsmålet. Er formålet teoretisk, er formålet å teste teori. Kvale viser til Glaser og Strauss når han beskriver ”Grounded theory” som et eksempel på at forskningsintervjuet kan ha teoretiske formål. I vårt studium har forskningsintervjuet empiriske formål.

I kasusstudier brukes intervju spesifikt for å innhente kunnskap om bestemte personer, institusjoner eller fenomen eller som hjelpemetoder sammen med andre metoder. Selv om en i et åpent ustandardisert intervju i følge Kvale (ibid) ofte vil foreta metodevalg underveis, understrekes betydningen av å tenke gjennom hele undersøkelsen på forhånd. Kvale (1997) skriver om hvordan avgjørelser på et stadium påvirker andre stadium. Hvilken type produkt som undersøkelsen skal ende opp med, bør være i sikte under hele undersøkelsen. Han påpeker at å intervju krever kompetanse både om forskningstemaet og om samhandling. I vår egen forskning

har vi erfart hvor viktig det er både å ha kunnskap om teorifeltet knytte til vår aksjonsforskning, men også i forhold til skolens aksjon nettopp for å skape legitimitet og for å skape gode dialoger.

Kvale skriver at ”intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. Intervjupersonene vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden” (1997:61). Intervjuarbeid betegnes som et håndverk og resultat avhenger av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati (ibid).

Forskningsintervjuet kan i følge Kvale (ibid:73) ha en ”bestemt form menneskelig interaksjon hvor kunnskapen fremkommer gjennom dialog”. Han kaller intervjuet en ”scene” hvor skuespillerne; informant og intervjuer har ulike roller som bruker et utskrevet manus. Maktforholdet er asymmetrisk, nettopp fordi det er intervjueren som setter dagsorden. Forskningsintervjuet kan ha ulik grad av struktur. Det kan legges ulik vekt på utforskning versus hypotesetesting og i forhold beskrivelse versus tolkning. I tillegg kan legges ulik vekt på den intellektuelle versus den emosjonelle dimensjonen.

Ved bruk av intervjuguide, kan intervjueren planlegge tematikken i intervjuet, progresjon i type spørsmål med det formål å skape trygghet samtidig som intervjueren klarer å hente ut relevant informasjon. Spørsmålene kan ha en dagligdags form i form av flere intervju spørsmål som til sammen skal representere spesifikke forskningsspørsmål. Kvale skriver om hvordan en går fra *introduksjonsspørsmål* som skal kunne fange inn hoveddimensjonen ved fenomenet som undersøkes, til *oppfølgingsspørsmål* som skal kunne få informanten til å utdype med påfølgende *inngående spørsmål*, *spesifiserende spørsmål*, eventuelt *direkte spørsmål* og *indirekte spørsmål*. Når intervjueren anser de ulike delemnene for ferdigbehandlet, benyttes *strukturerte spørsmål*. *Taushet* kan brukes for å komme videre i intervjuet og *fortolkende spørsmål* for å omformulere informantens svar. Selv om våre forskningsintervju har vært planlagt i forhold til bestemte fokusbegreper som vi ønsket en dialog om, har formen vært åpen og fleksibel. I de siste intervjuene valgte vi imidlertid en mer strukturert form nettopp for å sikre oss informasjon på spesifikke områder.

5.4 Observasjon som metode

Observasjon som metode egner seg i følge Repstad (1998) til å fange opp mer direkte sosial interaksjon og sosiale prosesser som førstehåndsinformasjon der spørreundersøkelse og dokumentanalyse gir annenhåndsinformasjon. Repstad mener derfor at hvis sosiale relasjoner er en del av problemstillingen, vil det være gode grunner til å bruk observasjon som metode.

Ålvik (1991:167) skriver at ”når vi observerer, stiller vi spørsmålene våre direkte til situasjonen”. Han skriver videre at det er avgjørende hvilke spørsmål vi stiller til virkeligheten og hvordan vi observerer, om vi deltar eller er tilskuer til virkeligheten. Ålvik (ibid) skiller mellom *strukturert observasjon* ved bruk av sjekklister, *ustrukturert observasjon* og en tredje variant som et *samspill mellom observasjon, informasjon og refleksjon*. Observatøren kan være *skjult som deltaker* i feltet som skal studeres, eller *skjult som tilskuer*. Alternativt kan observasjonen være *synlig som tilskuer* eller *synlig som deltaker*. Ålvik (1991) skriver at gjennom observasjon kan man få opplysninger om hva vi gjør, ikke bare hva vi sier at vi gjør, hvilket kan skape forbindelseslinjer til ”exposed” og ”imposed theories” (Schön 1987). Dette har da også vært en av våre begrunnelser for valg av observasjon som metode. Ålvik skriver videre at observasjon kan gi oss muligheter til å lete etter mønstre i det som skjer, eller sjekke ut hvorvidt antakelser stemmer med virkeligheten. I vårt studie var det naturlig å bruke en åpen form for observasjon. Ved åpen observasjon forteller man at man observerer uten å gå i detaljer. Vi har valgt ”skygging og speiling” som metode i to av våre observasjoner. Tiller skriver om hvordan han selv skygget en leder etter oppfordring fra en leder som ønsket kritisk tilbakemelding ”for å få orden på hverdagsmylderet” (1999:88). Han skriver at det er en forutsetning at skyggingen skjer i åpenhet og forståelse i forhold til den som blir skygget. Tiller skriver følgende:

Kombinasjonen av skygging og påfølgende samtale mellom forsker og praktiker avdekker systemets skjulte trekk og styringsmekanismer. Distanse til egen virksomhet blir et viktig vilkår for å avdekke de forhold som motvirker lærernes og lederens bestrebelser på å realisere læreplanens mål (Tiller 1999:90).

I vår egen forskning har vi kombinert ”skygging” og ”speiling”. Fokus kan avtales på forhånd, eller eventuelt før neste skygging. Under skygging formuleres det som skjer som en fortløpende skriftlig beskrivelse uten vurderinger. ”Skyggen” renskrives eventuelt og det formuleres noen aktuelle problemstillinger til refleksjon og oppfølging. Skyggen presenteres som et ”speil” i

skriftlig eller muntlig. "Speilet" kommenteres av den som ble skygget og vedkommende reflekterer over problemstillingen som observatøren har formulert. Den skyggede vurderer hvilke problemstillinger som han/hun ønsker å jobbe videre med, eller om vedkommende selv har andre problemstillinger som han/hun vil gripe fatt i.

Grønmo (1996) skriver at i deltakende observasjon deltar forskeren i de sosiale prosessene som skal studeres samtidig som øvrige deltakere studeres. En rekke dilemmasituasjoner er knyttet til tematikken aktiv eller deltakende informasjon. Praksisfeltet kan lett bli usikre dersom forskeren inntar en svært passiv rolle. På den andre side kan det virke provoserende dersom forskeren deltar for aktivt og selvbevisst i andres arbeidsfelt. Wadel (1991) foreslår i stedet læringerollen. På den måten viser forskeren interesse for arbeidet uten at dette fører til at praksisfeltet føler seg overkjørt av en ekstern person. Dersom forskeren deltar for aktivt, kan det også i følge Repstad (1998) være vanskelig å beholde en analytisk forskerdistanse. Da vi observerte kollegiet deltok vi i større grad aktivt i oppleggene, mens vi i observasjon av elevene overlot til lærerne å sette dagsorden. Dersom elevene tok initiativ overfor oss, svarte vi på deres initiativ i den grad vi synes det var forsvarlig.

Forskningseffekt handler i følge Repstad om "at aktørene oppfører seg annerledes enn de ville gjort fordi de vet at de er under utforskning" (1998:142). Dette kan ha med at forskeren påvirker aktørene slik at de tenker og handler annerledes. Repstad hevder at enkelte forskningseffekter kan reduseres. Dette kan for eksempel gjøres ved å være bevisst med tanke på å unngå å stille ledende spørsmål og ved å unngå å fremtre for dominerende. Forskerens alder og kjønn kan også gi forskningseffekt og faktorer om hvorvidt forskerens status oppleves underlegen eller overlegen i forhold til aktørene. Repstad skriver at et viktig prinsipp ved kvalitativ forskning er "at forskeren prøver å bli klar over, noterer underveis hvordan han og hun virker på inn på aktørene" (1998:58). Denne problematikken har vært gjenstand for drøfting underveis i prosessen.

Repstad (1998) påpeker viktigheten av å oppnå en god kommunikasjon med aktørene blant annet gjennom å legge vekt på det forsker og aktør har felles og ved å legge til side fagspråk som kan skape distanse. Dette har vi forsøkt å være bevisste på i vår utøvelse av forskerrollen bortsett fra når felles begrepsutvikling har vært fokus i samtale. Repstad skriver at den gode nøkkelinformant gjerne har følgende egenskaper:

- har en rolle som gjør at vedkommende stadig utsettes for den informasjon som en vil ha tak i
- er samarbeidsvillig og motivert til å fortelle
- har evnen til å meddele seg
- har en viss upartiskhet i forhold til settingen (ibid:48)

Repstad peker likevel på faren ved å være for selektiv slik at analysen blir skjev. I vårt valg av informanter har det vært viktig å velge informanter som vi trodde hadde noe å fortelle og som i utgangspunktet stilte seg positive til forskende partnerskap.

5.5 Logger

I vår datainnsamling har vi i svært begrenset omfang brukt logger som empirisk materiale som vi kort skal omtale. Møller (1991) omtaler loggskrivning som en metode i kollegabasert vurdering og viser til ulike begreper som brukes om loggskrivning som for eksempel ”refleksjonslogg”, ”kommunikasjonslogg” og ”vurderingslogg”. Hun viser til Yinger og Clark som analyserer loggskrivningens betydning i forhold til å fremme læring. De fremhever hvordan læring fremmes når øye, hånd og tanke er involvert. Skrivningen skaper refleksjoner hos den som skriver slik at loggskrivning blir et redskap for ”å snakke med og lytte til seg selv” (ibid 139). De som skriver lærer blant annet hva de allerede vet, hva de føler, hva de gjør og hvordan og hvorfor de handler som de gjør. Møller viser til Yinger og Clark som uttrykker hvordan logg kan være et nyttig redskap for å produsere en klarer analyse:

By producing a written record of action, processes become amenable to reflection and evaluation. This can be especially beneficial for those types of action that are too demanding to afford reflection at the time of performance. By allowing an examination of action apart from pressures of performance, it becomes possible to think about the adequacy and effectiveness of practice (Møller 1991:240).

Møller skriver videre at det kan være lettere å holde fast ved egne tanker i øyeblikket når man skriver logg fordi man får nødvendig distanse til det man skriver om. Ved å sette ord på tanker og føleleser knyttet til bestemte situasjoner, kan loggen som et analysegrunnlag. Analysegrunnlaget kan i følge Møller (ibid) fungere som en kunnskapsbase om arbeid til ledere og lærere. Loggen kan være styrt slik som Tiller (1999) blant annet gir eksempel på gjennom ”G-L-L-metoden” der G- står for ”Hva har vi gjort?”, L- står for ”Hva har vi lært?” og L- står for ”Hva er lurt å gjøre?”.

Hensikten med å bruke denne metoden er i følge Tiller å ta vare på hverdagserfaringene på en systematisk måte for siden å kunne bruke disse i samtaler for å lære.

Vi har nå redegjort for bruk av de tre metodene vi bruker i vår undersøkelse, kvalitativt forskningsintervju, observasjon og logg. Vi skal nå drøfte ulike dilemmasituasjoner som en kan støte på i aksjonsforskerrollen.

5.6 Dilemmaer i aksjonsforskerrollen

Det sier seg selv at aksjonsforskerrollen kan medføre betydelige utfordringer knyttet til forskerrollen. Når Møller (1999:37) tar opp denne tematikken, berøres blant annet utfordringer knyttet til forskerens mål for aksjonsforskningen versus praksisfeltets mål for aksjonen. At praksisfeltet får akutt behov for ekstern hjelp til konfliktløsning og et ønske om å bruke aksjonsforskerne til dette, kan medføre en uforenlig situasjon i forhold forskernes mål for sitt arbeid. Vi har imidlertid ikke opplevd dette som et problem under arbeid med vår skole. Dette var imidlertid en av grunnene til at vi valgte bort den første skolen. Da rektor gav oss inntrykk av hun i liten grad var interessert i å bidra selv ved å gi av sin tid, men først og fremst var ute etter at vi som aksjonsforskere skulle gi noe til personalet, vurderte vi skolen som lite egnet til vårt aksjonsforskningsprosjekt som hadde et klart nytteperspektiv både for oss som aksjonsforskere, men også for praksisfeltet og som vi visste ville kreve betydelig tidsinnsats.

Med henvisning til Carr og Kemmis peker også Møller (1996:37) på dilemmaer knyttet til styring og kontroll av prosjektutviklingen. Konkret kan dette dreie seg om at praksisfeltet ber om større grad av styring og kontroll fra forskerne som forskerne selv mener kan hindre gode læringsprosesser i praksisfeltet. Møller (ibid)peker videre på dilemmasituasjon knyttet til informantenes rett til å kontrollere hva som skulle offentliggjøres versus retten til å publisere funn som kunne belyse problemstillingen mer dyptgående.

Tiller (2004) skriver at ikke alle forskere nødvendigvis er gode aksjonsforskere. Aksjonsforskning krever blant annet god dialogevne, empati, klokskap i å navigere, tillit og sensitivitet. Videre krever det at forskeren behersker balansen mellom praktisk handling og teoretisk gransking. Han peker også på at det er en med god kjennskap til feltet og til de som arbeider der. Han summerer opp med de tre begrepene kunnskap, kjennskap og klokskap. Mens noen *forsker på skolen* og noen *i skolen*, er det færre som forsker sammen *med skolen* (ibid).

Det kan være angstfylt for forskerne å møte praksisfeltet med fare for å avsløre uvitenhet. Tiller (ibid) hevder at ”innovasjons- og kaosangst vil i større grad være en følgesvenn på den reisen vi legger ut på i aksjonsforskning, sammenliknet med forskningsdesign der hypoteser, problemstillinger og datamateriale er kontrollerbare størrelser”. Videre skriver Tiller (ibid;37) at ”Elementene av dristighet og risikovillighet er sterkere til stede i slike prosjekter, som gjerne dreier seg om å prøve ut nye løsninger”. Tiller peker på utfordringen det ligger i at praksisfeltet ønsker at forskerne skal komme med ”rett svar” i ulike situasjoner. At aksjonsforskningen avslører mikropolitiske interesser innad i skolen er en annen utfordring som Tiller peker på. Det kan handle om interne spenninger og konflikter mellom fagseksjoner etc som til daglig er underkommunisert eller utydelige. Tidsaspektet kan være en utfordring for alle parter både i forhold til å finne felles arena og at forskerne får gitt praksisfeltet hyppige tilbakemeldinger i prosessen.

5.7 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet redegjort for kvalitativ forskning som forskningsgren og for valg av aksjonsforskning som metode. Vi har videre redegjort teoretisk for de metoder som vi har valgt å bruke i vår forskning; forskningsintervjuet, observasjon og logg. Videre har vi pekt på noen dilemmasituasjoner som vi kan oppleve som aksjonsforskere i praksisfeltet.

Ved valg av kvalitative forskningsmetoder søker vi å kunne gi analytiske beskrivelser av et fenomen gjennom fleksible opplegg der det meste kan endres underveis. Fokus rettes mot overførbarhet fremfor generaliseringer som er i fokus i kvantitative undersøkelser. I kvalitativ forskning vil det være nødvendig å ha mangfoldig empiri og som forsker ha nærhet til feltet for å kunne ta informantenes perspektiv. De myke dataen som forskeren arbeider med i kvalitativ forskning må bearbeides og tolkes slik at det blir mulig å få tak i betydningen og meningen. Dette skjer vanligvis ikke som en lineær prosess, men som det Wadel (1990) beskriver som en runddans mellom teorier/hypoteser, metoder og data.

I vårt eget forskningsopplegg vil vi først fremst forsøke å belyse en rekke teoretiske begreper ved hjelp av empiri. Kvalitativ forskning kjennetegnes i følge Holter (1996) av at hver fase i forskning preges av en kvalitativ tankegang. Ved at forsker og informant forhandler om mening, kan en i kvalitativ forskning ha forhåpninger om at informantene skal kunne øke sin

mestringsgrad i forhold til problemstillingen som drøftes. Alvesson og Sköldbbergs (1994) viser til at det er viktig å samle inn mangetydig empiri i kvalitativ forskning. Dette har vi tatt konsekvensen av i vårt eget forskningsopplegg.

Gjennom et kvalitativt forskningsintervju kan en som forsker ha forhåpninger om å få tak i respondentens meningsrammer og opplevelser. Kvaes (1997) systematiske tilnærming til det kvalitative forskningsintervjuet kan være et viktig bidrag for å i møte komme kritikk mot bruk av kvalitative forskningsmetoder som mindre seriøse enn kvalitative metoder som i større grad forholder seg til tall og såkalte "harddata".

Observasjon som metode egner seg i følge Repstad (1998) til å fange opp mer direkte sosial interaksjon og sosiale prosesser som førstehåndsinformasjon der spørreundersøkelse og dokumentanalyse gir annenhåndsinformasjon. Repstad mener derfor at hvis sosiale relasjoner er en del av problemstillingen, vil det være gode grunner til å bruk observasjon som metode. I følge Ålvik (1994) handler observasjon om å stille spørsmålene til virkeligheten. Han skriver videre at det er avgjørende hvilke spørsmål vi stiller til virkeligheten og hvordan vi observerer, om vi deltar eller er tilskuer. Vi kommer selv til å benytte oss av en synlig *ustrukturert form for observasjon*. Vi har valgt en form for observasjon som kalles "skygging og speiling". Med referanse til Tiller (1999) har vi omtalt skygging med påfølgende læringssamtale som metode. "Speiling" kan betraktes som en form for læringssamtale der "skyggen" presenteres for å skape refleksjon og handling.

Alle forskningsformer har sine kritiske punkter. Når det gjelder observasjon som metode kan grad av deltakelse fra forskerens side være et kritisk punkt. Repstad (1997) peker også på faren for forskningseffekt. Det vil si at aktørene oppfører seg annerledes under observasjon enn de gjør til daglig. Han peker også på viktigheten av å være bevisst kommunikasjonsformen med praksisfeltet.

Aksjonsforskning som forskningsgren kan medføre betydelige utfordringer knyttet til forskerrollen, blant annet knyttet til grad av involvering, styring og kontroll. For å kunne forske med feltet ikke bare på feltet, påpeker Tiller (ibid) betydningen av at aksjonsforskerne har kompetanse om feltet, men også at de har gode kommunikasjonsferdigheter.

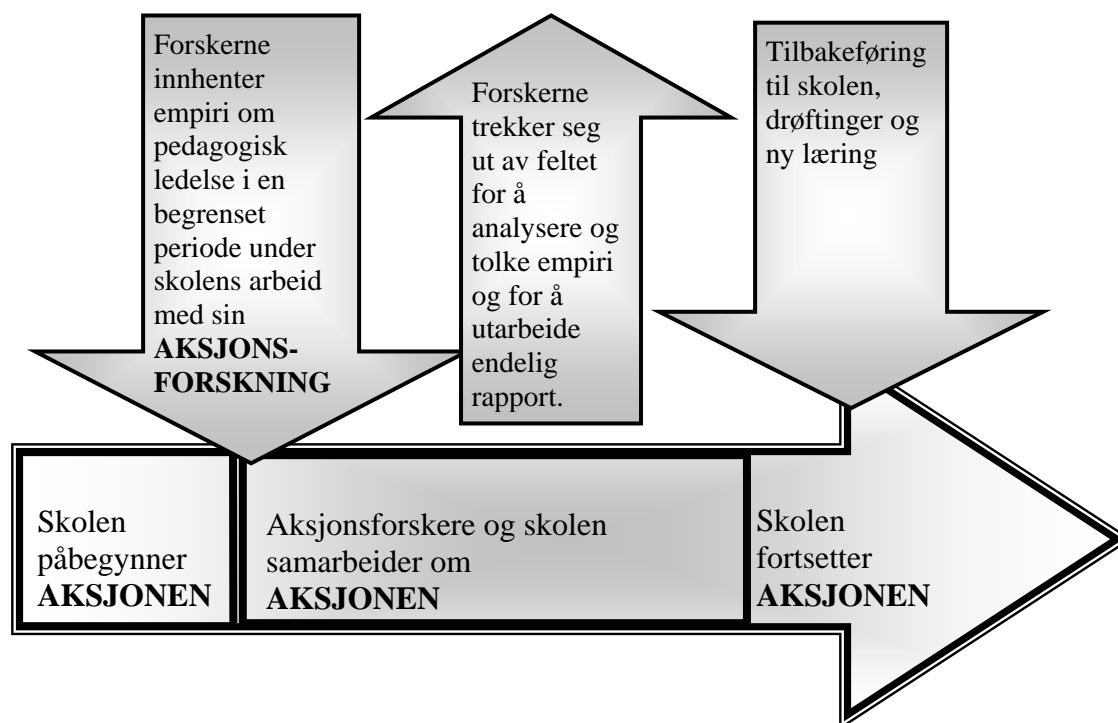
Med dette som bakgrunn vil vi i neste kapittel redegjøre for vårt undersøkelsesdesign og konkretisere hvordan vi har anvendt de metodene vi har omtalt i dette kapitlet.

6. Undersøkellesdesign, metoder, bearbeiding og dilemmaer

I dette kapitlet vil vi redegjøre for undersøkelsesdesign, metoder, innsamling og bearbeiding av data. Vi presenterer feltet vi har undersøkt, valg av informanter og valg av aktiviteter. Videre så tar vi for oss fasene i forskningsprosessen, validering og dilemmaer i aksjonsforskerrollen. I neste kapittel (kapittel 7) beskriver, analyserer og tolker vårt empiriske materiale.

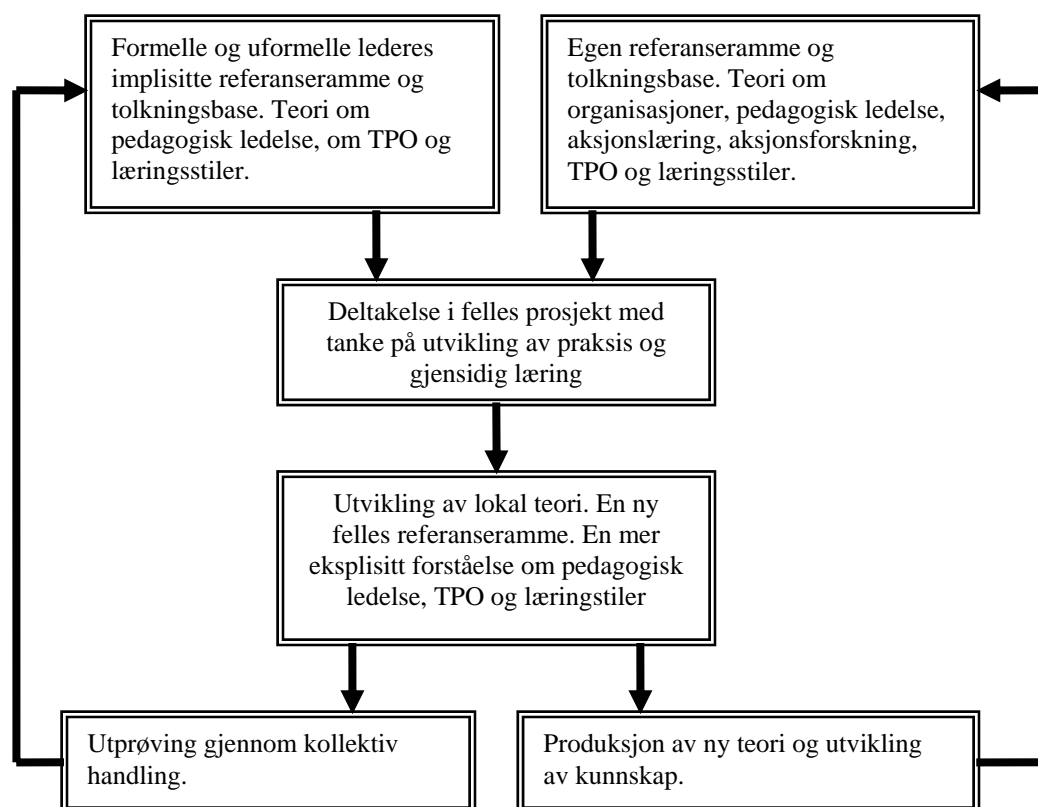
6.1 Vårt undersøkelsesdesign

Vi har i forrige kapittel begrunnet hvorfor vi med bakgrunn i vårt forskningsspørsmål har valgt en kvalitativ tilnærming i form av aksjonsforskning. Det har vært to parallelle prosesser som illustreres i figur 6.2. Mens skolen har sin aksjon knyttet til temaet læringstilpasset opplæring, er vår aksjonsforskning knyttet til pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv. Som forskere deltok vi i deler av aksjonen samtidig som vi forsket på pedagogisk ledelse i relasjonelt perspektiv under skolens arbeid med aksjonen i den perioden vi var i praksisfeltet. Skolens aksjon var påbegynt før vi intervenerte i feltet og fortsatte etter at vi hadde trukket oss ut for å utarbeide vår endelige rapport. Vi velger å illustrere situasjonen slik:



Figur 6.1 Forholdet mellom skolens aksjon og vår aksjonsforskning

Etter inspirasjon fra Møller (1996:30) har vi valgt å illustrere den gjensidige læringsprosessen mellom oss som forskere og praksisfeltet på denne måten:



Figur 6.2 Den gjensidige læringsprosessen mellom forsker og felt i vårt aksjonsforskningsprosjekt

Figuren visualiserer to parallelle prosesser; skolens aksjon (til venstre) og vår aksjonsforskning. Gjennom forskende partnerskap mellom medlemmene i praksisfeltet og forskerne ønsket vi i et felles prosjekt å utvikle praksis og gjensidig læring. Denne samhandlingen medførte ny og felles referanseramme for både forskere og praksisfelt som gav seg uttrykk i form av en mer eksplisitt forståelse av sentrale begreper som pedagogisk ledelse, tilpasset opplæring (TPO) og læringsstiler. Mens praksisfeltet fortsatte utprøving gjennom kollektiv handling som igjen

påvirket individenes referanserammer, trakk vi oss som forskere ut for å generere ny kunnskap og ny teori. Modellen er ytterligere konkretisert i konklusjonen i kapittel 8.

I fortsettelsen vil vi redegjøre for selve forberedelsene til innsamlingen av vår empiri.

6.2 Valg av forskningsfelt

Vi vurderte det slik at vårt forskningsopplegg ville kreve betydelig tidsforbruk for våre informanter. Da vårt førstevalg viste seg å være en skole med begrenset tid og motivasjon, valgte vi skole nummer to som felt for vår forskning. Det er en liten barneskole sentralt på Østlandet som vi har valgt å kalle Kleggen skole. Skolen var motivert til å inngå i forskende partnerskap og hadde allerede satt fokus på opplæring tilpasset elevenes læringsstiler for sin aksjon. Valg av fokus var derfor ikke resultat av vår påvirkning, men et gjensidig interessefelt. At skolen hadde lang erfaring med aksjonslæring i form bruk av samarbeidsgrupper slik Tiller (1999) beskriver, så vi på som en fordel i forhold til vårt forskningsopplegg. Skolen hadde på det tidspunkt vi var inne 14 lærere ved skolen fordelt på 7 trinn. I tillegg hadde skolen rektor og undervisningsinspektør, begge med undervisning inkludert i stillingene sine.

6.3 Praktisk gjennomføring av prosjektet

Vi vil nå redegjøre for fasene i vårt undersøkelsesopplegg. Fasene er også illustrert i vedlegg nr.1. Skolen hadde på forhånd startet sitt utviklingsarbeid, sin aksjon. Vi redegjør her for den delen av aksjonens som inkluderte oss som forskere. Selv om vi velger en trinnvis presentasjon av fasene, har enkelte av fasene gått over i hverandre. Prosessen kan beskrives metaforisk som en runddans mellom teori og praksis og som en runddans mellom de ulike arenaene for informasjonsinnhenting.

Fase 1: Informasjon/planlegging

I denne fasen søkes det om skriftlig tillatelse til prosjektet fra kommunens skolesjef. Prosjektet drøftes muntlig i et møte med rektor før møtet med skolens plangruppe. Det ble redegjort kort for tematikken i vår aksjonsforskning før vår intervensjon i skolens aksjon ble drøftet. Samtalene handlet først og fremst om skolens gjennomføring av sin aksjon. Kollegiet ble informert av skolens rektor og plangruppe og av oss under første læringsøkt.

Fase 2: Refleksjons- og læringsprosesser

I løpet av ca 1 ½ år ble det lagt til rette for ulike refleksjons- og læringsprosesser.

Seminstrukturerde intervju med rektor inkluderte samtale om teori og begreper knytte til pedagogisk ledelse, TPO og læringsstiltilpasset opplæring. Artikkel av C.C.Wadel (1997) ble blant annet brukt som utgangspunkt for samtale, likeledes utskrift av intervju, oppsummering av læringslogger etc. Gjennom læringsøkter i kollegiet ble det satt fokus på teori, metodikk og planlegging av nye tema. I intervju og samtaler med team, ble teori og praksis knyttet til TPO, og læringsstiler drøftet. Samtalene inkluderte også samtale om læring. Utskrift av observasjoner og intervju ble brukt som utgangspunkt for samtaler.

Fase 3: Anvendelse av kunnskap

Skolen ønsket å forbedre sin praksis i forhold til elevenes læringsstiler. Det var derfor viktig at teori og metodikk ble prøvet ut i praksis, noe C.C. Wadel (1997) også påpeker. Tilegnet kunnskap anvendes og tilbakeføres til kollektivet. Konkret skjedde dette ved at utprøvde opplegg med elevene ble lagt fram for resten av lærerne. Eller det kunne være lærere som hadde vært på eksterne kurs som både brukte det de lærte og meldte dette tilbake til kollektivet.

Fase 4: Kollektiv læring i kollegiet

Gjennom aksjonslæring la teamet på 7. trinn utfordringer på bordet knyttet til egne erfaringer med læringsstiltilpasset opplæring. Teamet hadde i en periode satt fokus på at vi lærer på ulike måter. Elevene ble utfordret til å velge gode læringsstrategier ut fra bevissthet om egen læringsstil. Kolleger bidro med sine perspektiv. På denne måten ble det satt fokus på pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv slik C.C.Wadel (ibid) definerer det, og som er sentralt i vårt forskende partnerskap med skolen. Perioden inkluderte selvsagt en rekke andre situasjoner som kunne vært relevante, men disse situasjonene ble ikke dokumentert i vår forskning. Skolen fortsatte sin aksjon etter at vi hadde trukket oss ut.

6.4 Valg av informanter og metoder for innsamling av data

I kapittel 5 har vi redegjort for valg av metoder vi har valgt å bruke vedrørende innsamling av data. Metodene er drøftet teoretisk samtidig som vi har kommentert de i forhold til vår

aksjonsforskning. Vi har valgt ut fire kategorier av informanter. Rektor gav positiv respons på vår forespørsel om å være informant i vårt studium av pedagogisk ledelse i relasjonelt perspektiv. Flere team stilte seg også positive til å være informanter. Vi valgte ut ett team som vi ønsket å studere nærmere. Disse lærerne samarbeidet om en klasse. Elevene i denne klassen ble også valgt ut som informanter. I tillegg var hele kollegiet informanter.

Vi vil nå redegjøre nærmere for hvordan vi har samlet inn data ved hjelp av metodene intervju, observasjon og logg. Framstillingen er strukturert slik at vi tar for oss de ulike kategoriene av informanter og redegjør kort for hvilke metoder vi har benyttet i forhold til disse.

Rektor

Vi har gjennomført 5 semistrukturerte intervjuer med rektor. Hovedtemaene omhandlet hva rektor tenkte om ulike deler av pedagogisk ledelse i forhold til det som skjedde i de ulike fasene i aksjonslæringsprosjektet. Intervjuene ble tatt opp digitalt og siden transkribert.

Kollegiet

Etter at vi hadde gjennomført flere læringsøkter (eksempel i vedlegg nr. 9), skrev lærerne logg. Den omhandlet hvilke tanker lærerne gjorde seg om læringsstiler generelt og hva de opplevde var deres individuelle utfordringer spesielt. Etter avtale med rektor, utarbeidet vi et opplegg for styrt logg der hensikten var å avdekke i hvor grad rektors oppfatning av pedagogisk ledelse ved skolen var i samsvar med kollegiets oppfatning. Svarene i loggene ble kategorisert og gitt tilbake til rektor slik at hun kunne bruke resultatene som refleksjonsgrunnlag i kollegiet.

Videre ble det gjennomført observasjon av en aksjonslæringsøkt i kollegiet der lærerne blant annet fikk erfare hvordan et team hadde gjennomført et VAKT- opplegg (Jensen 2004). VAKT-opplegget innebar at elevene innen samme tema fikk tilrettelagt for auditiv, visuell, taktil og kinestetisk innlæring. Vi ledet en aksjonslæringsøkt i hele kollegiet der teamet på 7.trinn var problemeier. Kolleger deltok i en samarbeidsgruppe. Resten av kollegiet observerte samarbeidsgruppen i arbeid eller kunne bidra direkte ved å ta plass på en "åpen stol". Teamet presenterte enkelte problemstillinger som ble gjenstand for systematisk analyse og vurdering. Fokuset i observasjonen dreide seg om hvordan lærerne "tok" de ulike VAKT-oppgavene og hvilke problemstillinger som kom opp i denne økta. Observasjonen ble nedtegnet skriftlig.

Team

Vi har gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med ett team. To av intervjuene omhandlet læringsstiler samt refleksjon over hva som skjedde i kollegiet og med elevene etter hvert som aksjonen skred fram. Vi valgte også å observere teamet under arbeid med et tema i sin egen klasse. Vi deltok på teammøte hvor observasjoner av elever i klassen ble gjenstand for opplesing og refleksjon. Teamet valgte selv hvilke problemstillinger fra refleksjonene som de ville arbeide videre med. Hensikten med dette var å utvikle kunnskap om læringsstiler og refleksjon over det som skjedde i praksis i lys av teori. Fokus i vår aksjonsforskning var hvordan teamet fungerte som et læringsforhold. Det siste intervjuet med teamet skjedde nesten 4 måneder etter at det var oppløst. Hensikten var å avdekke elementer til deres læringshistorier på nye team. Ett av intervjuene ble tatt opp digitalt, mens to av intervjuene ble nedtegnet skriftlig og siden transkribert.

Elevene

Vi har gjennomført observasjoner av elever i arbeid med temaet "Verden". Fokuset var knyttet til aksjonen og rettet inn mot elevenes valg av strategier med utgangspunkt i bevissthet om egen læringsstil. I tillegg gjennomførte vi intervjuer med elever om hvilke betraktninger de gjorde seg om egen læring i forhold til strategier som elevene hadde valgt. Prøveresultater og elevenes valg av prøveform sett i forhold til læringsprofil, var fokus i intervju med fem elever. Samtalene ble nedtegnet skriftlig. Hensikten med dette har vært å undersøke i hvor stor grad læringen i organisasjonen også omfatter elevene og hvordan dette kan knyttes tilbake til ledelse av skolen. Disse dataene har først og fremst dannet et tolkningsgrunnlag for læringssamtaler med team.

Avslutningsvis presenterer vi i tabellen nedenfor en skjematisk oversikt over innsamlet empiri:

Tabell 6.1: Oversikt over situasjoner som er dokumentert:

Situasjon	Antall
Semistrukturerte intervju med leder	5
semistrukturerte intervju med team	2
Strukturert intervju med elever	5
Observasjon i kollegiet	2
Observasjon av team	1
Observasjon av elever	2
Logg fra kollegiet	3

6.5 Tidsplan for gjennomføring av undersøkelsen

Forskningsprosessen slik den utviklet seg, kan karakteriseres som en runddans mellom teori og empiri. Prosessene i forskningsfeltet førte tidvis til endring av våre perspektiver, innhenting av nye data osv. Samlet sett kan prosessen framstilles slik det er gjort i tabellen nedenfor.

Tabell 6.2: Tidsplan for gjennomføring av undersøkelsen:

	2003				2004				2005																		
	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N
Utarbeide design																											
Planlegging sammen med skolen																											
Aksjon i praksisfeltet																											
Teoretisk fordypning																											
Datainnsamling																											
Deltakervalidering																											
Bearbeiding og analyse																											
Skrijving av rapport																											
Publisering av rapport																											

Utarbeidet etter samme prinsipp som Møller (1996).

6.6 Forskningsetikk

Kvale (1997) skisserer tre etiske regler for forskning på mennesker: *det informerte samtykket*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Han kobler etiske sider til følgende syv forskningsstadier:

Tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Vi har i hovedsak fulgt de etiske retningslinjene og fasene Kvale mener bør være sentrale i intervjuundersøkelser (ibid:62).

1. Tematisering omfatter formålet med intervjuet. Formålet med intervjuene og prosjektet er slik Kvale (ibid:67) uttrykker det ” forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes”. I

denne sammenhengen vil det si å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om ledelse slik at hele skolen skal kunne utvikle praksis hvilket har vært sentralt i vår tilnærming.

2. Planlegging inkluderer etiske sider, samtykker, konfidensialitet og mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. Det ble innhentet tillatelse for gjennomføring av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Det ble søkt om skriftlig tillatelse til gjennomføring av prosjektet fra kommunens skolesjef (vedlegg nr.7) og muntlig tillatelse fra skolens ledelse, likeledes skriftlig tillatelse fra elevenes foresatte (Vedlegg nr. 8).
3. Intervjusituasjonen dreier seg om å trygge de intervjuede blant annet gjennom anonymisering som er fulgt i dette studiet.
4. Transkribering innbefatter utskriving av intervjuene samtidig som de skal ta konfidensialitetshensyn hvilket det er tatt hensyn til.
5. Analysering dreier seg om hvor dypt og kritisk en kan tillate seg å være og i hvor stor grad intervjupersonene deltar i tolkninger av utsagnene sine. Informantene har fått utskrift av logger, intervju og ”skygger” og kommentert disse, men ikke endelig tolkning og analyse.
6. Verifisering er forskerens etiske ansvar ved å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Dette har vi drøftet kontinuerlig underveis i prosessen.
7. Rapportering skal også ta hensyn til konfidensialitetsprinsippet og eventuelt konsekvenser for de som har bidratt med data. Vi mener at prinsippet er ivarettatt i endelig rapport.

Grunnen til at vi vier disse forholdene så stor plass, er at en liten skole kan være svært sårbar med tanke på de dataene vi har samlet inn. Når vi har lagt så stor vekt på at deltakerne i prosjektet skal føle seg trygge, er det også grunn til å tro at vi får fram mer ”sann” kunnskap. Intervjupersonene har lest sine egne intervjuer og de har fått kommentere disse, eventuelt tydeliggjort utsagn. Der det har vært snakk om spenninger i organisasjonen, er disse av en slik art at intervjupersonene i stor grad synes det har vært greit å la disse komme opp. I situasjoner hvor vi føler å ha måttet ta konfidensialitetshensyn, er dette gjort slik at det likevel ikke tildekker eller holder tilbake informasjon som har vært sentral for aksjonsforskningsprosjektet.

6.7 Bearbeiding av empiri

Dataene vi har innhentet har vi analysert i forhold til problemstillingen i aksjonsforskningsprosjektet; *hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring*. I denne sammenheng har vi vektlagt det vi oppfatter som sentrale temaer i C. Wadels (2002) tenkning om læring i organisasjoner slik det er redegjort for i teoridelen, kapittel 2. Det omfatter:

- Administrativ ledelse
- Læringsledelse
- Læringsforhold

De nevnte temaene kan ikke isoleres da de i praksis henger nøye sammen. De er ment å fungere som utgangspunkt for analysen. Det blir derfor viktig å forsøke å finne ut av hvordan de henger sammen og gjensidig påvirker hverandre. Etter hvert som forskningsprosessen og analysen utviklet seg, trakk vi også inn begreper fra andre forskere. Særlig begrepet praksisfellesskap ble sentralt (Wenger 2003).

I analysearbeidet har vi søkt inspirasjon av Kvale (1997). De kvalitative dataene har vi analysert i forhold til det Kvale kaller *meningsfortetting* og *meningskategorisering*. Meningsfortetting vil si at en forkorter intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare meningen i det som er sagt gjengis med få ord. Meningsfortetting medfører en reduksjon av ord slik at det blir lettere å få oversikt. Den meningsfortattede teksten har vi så overført til det Kvale kaller meningskategorisering. Det innebærer at de meningsfortattede utsagnene er blitt kategorisert i forhold til de sentrale temaene og begrepene vi har redegjort for i teorikapittelet. De sentrale temaene og begrepene som analysen bygger på, er gjengitt innledningsvis i neste kapittel. Denne systematiseringen har foregått i to operasjoner. I den første operasjonen satte vi opp de meningsfortattede utsagnene i en tabell hvor vi knyttet utsagnet til en hovedkategori. Da dette arbeidet var gjort, ordnet vi tabellen etter hovedkategoriene. På denne måten fikk vi god oversikt over dataene knyttet til de ulike kategoriene. Hver kategori har igjen sine underkategorier. Underkategorier til hovedkategorien læringsforhold er for eksempel tillitsforhold, aktelses- og

motivasjonsforhold, læringsforhold i team, læringsforhold i nettverk. Utsagnene er samtidig merket med hvilke informant utsagnet er fra. På denne måten har vi fått god oversikt over hvem som uttrykker hva og i hvor stor grad det er samsvar eller spenninger mellom ulike grupper av informanter.

Når en tekst blir meningsfortettet, stykket opp og rekonstruert er det alltid en fare for at utsagnene blir tolket løsrevet fra den opprinnelige konteksten. I analysearbeidet har de meningsfortattede utsagnene stadig blitt kontrollert for i forhold til den opprinnelige konteksten.

Nedenfor er det gitt en skjematisk framstilling som viser et lite utsnitt av hvordan systematiseringen av dataene til slutt ble ordnet.

Tabell 6.3: Eksempel på strukturering av meningsfortattede utsagn

Kategori	Utsagn	Informant	Undersøkelse
Læringsledelse			
Underkategori 1 For eksempel formell læringsledelse	Meningsfortattede utsagn	Rektor	Intervju 1
	Meningsfortattede utsagn		Intervju 3
	Meningsfortattede utsagn	Team	Intervju 2
	Meningsfortattede utsagn	Kollegiet	Observasjon 1
Underkategori 2 For eksempel uformell læringsledelse	Meningsfortattede utsagn	Elev 2	Observasjon 3
	Meningsfortattede utsagn	Elev 4	Observasjon 3
	Meningsfortattede utsagn	Team	Intervju 2

6.8 Validering

Mens reliabilitet handler om hvor pålitelige resultat er, handler validitet om gyldighet. I hvor stor grad er resultatene vi har kommet fram til til å stole på og hvor gyldige er de? Dette er viktige spørsmål all forskning er opptatt av. I første rekke er det viktig å stille seg spørsmål om undersøkelsen kan si noe om problemstillinga i undersøkelsen. Kvale (2002) forstår validitet først og fremst som et spørsmål om kunnskapen som utvikles kan forsvares. Han snakker i denne sammenhengen om validitet som sosial konstruksjon. Kvale drøfter validitet i forhold til tre dimensjoner:

Validitet som håndverksmessig kvalitet omfatter at en kontrollerer for feilkilder, stiller spørsmål til innhold og formål med undersøkelsen og at det er nødvendig å teoretisere. *Når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment å undersøke, må man også ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes* (ibid:170). Vi har forsøkt å være bevisst en håndverksmessig kvalitet. Det handler blant annet om å være bevisst forskerrollen, at innhold og formål med undersøkelsen har vært grunnlag for utforming og gjennomføring av intervju samt oppbevaring, strukturering og analyse av datamaterialet. Den teoretiske tilknytningen er drøftet i kapittel 2 og 3.

Kommunikativ validitet dreier det seg om at resultatene og konklusjonene som blir trukket på grunnlag av undersøkelsen, bør kommuniseres og drøftes i en åpen samtale med andre. Dette har vi forsøkt å gjøre underveis med informantene etter hvert som aksjonsforskningen har utviklet seg. Vi har for eksempel hatt diskursive samtaler på team etter å ha bearbeidet observasjoner og intervjuer med elever. Vi har også drøftet deler av rapporten med skoleledere som deltar på videreutdanning i skoleledelse.

Pragmatisk validitet vektlegger at resultatene skal kunne resultere i handlinger eller i endringer av praksis. De to neste kapitlene i rapporten omhandler slike forhold. Vi er forsiktige med å trekke bastante konklusjoner. For oss har det vært viktigere å utdype forståelsen av pedagogisk ledelse og etablere diskurs om hvordan skoleledere kan utvikle slik ledelse.

7. Analyse og tolkning

I dette aksjonsforskningsprosjektet har vi studert pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv i forhold til skolens utviklingsarbeid med læringsstiler. Utviklingsarbeidet har vært organisert som aksjonslæring og har aktivert mange læringsforhold. I analysen vil vi med bakgrunn i dataene vi har samlet inn, forsøke ut å finne ut om forholdet mellom pedagogisk og administrativ ledelse og hvordan ledelse i et relasjonelt perspektiv kommer til uttrykk ved skolen. Derneft vil vi analysere skolens organisasjon i forhold til læringsforhold og hva som kan skje med hensyn til læring i læringsforhold. I siste del av analysen retter vi søkelys på læring i skolen som organisasjon. Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv vil hovedsakelig bli analysert i forhold til C.C. Wadels (1997) tenkning slik det er redegjort for i kapittel 2. Læringsforhold blir analysert i forhold til C.Wadel (2002). Læring i organisasjonen ser vi i forhold til Wengers (1998) begrep praksisfellesskap som det også er redegjort for i kapittel 2. Tabellen nedenfor gir et grovt riss av de mest sentrale begrepene vi vil analysere empirien i forhold til.

Tabell nr. 7.1: Analysebegreper

Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv -lede refleksjons- og læringsprosesser - anvende ny kunnskap som kommer organisasjonen til gode		
Tema	Sentrale begreper	Hovedreferanse
Administrativ ledelse	Byråkratisk administrativ ledelse	C.C.Wadel
	Innovativ administrativ ledelse	C.C.Wadel
Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv	Uformell læringsledelse	C Wadel
	Formell læringsledelse	C Wadel
Læring i læringsforhold	Læringsforhold i team	C Wadel
	Læringsforhold i nettverk	C Wadel
	Andre former for læringsnettverk	C Wadel
	Mangfold av læringsforhold	C Wadel
	Handlingsteorier	Argyris og Schön
Læring i praksisfellesskap	Kunnskapsutvikling	Carr og Kemmis
	Kontinuitet og diskontinuitet	Wenger
	Tingliggjøring og deltakelse	Wenger
	Felles virksomhet	Wenger
	Felles repertoar	Wenger
	Felles engasjement	Wenger

7.1 Administrativ ledelse.

I kapittel 2 har vi redegjort for hvordan C.C.Wadel (1997) skiller mellom pedagogisk og administrativ ledelse. Administrativ ledelse handler om å utarbeide systemer og utvikle regler som har som overordnet mål å skape system og orden i organisasjonen. C.C.Wadel deler administrativ ledelse inn i henholdsvis byråkratisk administrativ ledelse og innovativ administrativ ledelse. Pedagogisk ledelse forutsetter i stor grad den sistnevnte formen for at lærerne skal kunne reflektere over praksis og lære av den selvinnsikt slike refleksjoner gir. C.C.Wadel hevder videre at dette er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen. I fortsettelsen vil vi se nærmere på deler av skolens administrative ledelse og analysere den for å se om vi finner trekk av de to kategoriene byråkratisk administrativ ledelse og innovativ administrativ ledelse.

7.1.1 Byråkratisk administrativ ledelse

Kleggen skole har regler på flere områder. Skolen har ordensregler, regler for hva som skjer når det avdekkes mobbing, hvordan en skal håndtere ulike kriser og ulykker, rømning ved brann osv. Andre regler omfatter fravær, oppfølging av sykmeldte og så videre. Det er regler for hvordan håndtere en rekke ting som kan oppstå i hverdagen. Reglene er i stor grad prosedyreorientert og foreskriver hva som skal gjøres i gitte situasjoner og hvem som skal gjøre hva. Medlemmene i organisasjonen er i ulik grad drillet på disse reglene slik at de vet hva som skal gjøres. Dette kan sikre handlekraft og effektivitet i mange ulike situasjoner. Slik sett kan disse reglene forstås i forhold til det C.C.Wadel (1997) omtaler som byråkratisk administrativ ledelse. Selv om reglene i stor grad er utviklet i samarbeid med medlemmene i organisasjonen, er de preget av en viss form for hierarkisk tenkning blant annet ved at de ansatte i visse saker skal gå tjenestevei. Rektor er på toppen i hierarkiet og etterser at reglene følges. I denne sammenhengen finner vi klare trekk til regelstyring.

7.1.2 Innovativ administrativ ledelse

Vi registrerte også en annen form for administrativ ledelse hvor faste regler og definering og avgrensning av oppgaver ikke var spesielt fremtredende. Det omfattet blant annet hvordan lærere forstår oppgavene sine. Lærerne har til en viss grad spesialiserte oppgaver som f.eks kontaktlærer og lærer for spesialundervisning. Men disse oppgavene er mer generelt definert enn detaljert

spesifisert. Observasjoner i klassen viste at lærere bytter roller og utfylte hverandre i klasesituasjonen. Konkret artet dette seg ved at både kontaktlærer og lærer i spesialundervisning tok ansvar for introduksjon av læringsøkter for hele klassen, enten sammen eller hver for seg. De forholdt seg begge til elever som har spesialundervisning. I samtaler vi hadde med et team kom det tydelig fram at begge lærerne tok ansvar i forhold til utfordringer i klassen. De planla tema sammen og fordelte ansvar. Dette ble ikke gjort ut fra definerte roller, men mer ut fra sterke og svake sider hos den enkelte og ut fra behov om å fordele arbeidsbelastningen. Begge lærerne forklarte at de tok ansvar for vurderingsarbeid i forhold til elevenes prestasjoner. Rektor uttalte at hun ønsket at teamene skulle utvikle et samarbeid som er funksjonelt i forhold til oppgavene som teamene skulle samarbeide om i hverdagen. I denne sammenhengen var hun lite opptatt av regler, men fokuserte mer på problemløsning. Oppgavene omfattet også hvordan de strukturerte arbeidet seg i mellom. Rektor ønsket at teamene selv skulle utarbeide dynamiske timeplaner som på best mulig måte ivaretok prinsippene om en pedagogisk timeplan. Det dreide seg for eksempel om å finne funksjonelle løsninger med hensyn til fordeling av fag og temaarbeid slik at opplegget kunne fungere godt i hverdagen, blant annet i forhold til tilpasset opplæring.

Vi har så lenge jeg har vært i ledelsen latt teamene lage timeplanen. Vi har lagt ut en ramme for at de elevene som skal ha et enkeltvedtak for eksempel skal få dekket det. Så har vi lagt ut det som hele fellesskolen skal ha glede av, delingstimer..... Teamet har fått en ramme og teamet har selv bestemt hvordan det kan bruke den. Da oppstår ofte nye ideer som vi kan prøve ut.

Den samme holdningen synes vi å finne igjen i forhold til skolens arbeid med aksjonslæringen som praktiseres gjennom definerte samarbeidsgrupper (jfr. kapittel 2). På den ene side har skolen utarbeidet en ytre struktur for hvordan dette skal foregå. På den annen side er rektor opptatt av fleksibilitet i forhold hvordan samarbeidet praktiseres innenfor disse rammene. ”..16 mennesker tenker bedre enn ett. Da må det dukke opp ideer som er bedre enn det jeg kan sitte og formulere. Og det gjør det. Dette spinner vi videre på og fletter inn i det som er av tidligere verdisett og prioriteringer... Beskrivelsene over samsvarer i stor grad med det som omtales som innovativ administrativ ledelse. Her fokuseres i liten grad regelstyring i form av en ”slik skal det gjøres-kultur, snarere er det tale om en ” slik kan det gjøres-kultur” (C.C.Wadel 1997:45). Rektor

beskrev interpersonlige prosesser som i stor grad krever horisontal kommunikasjon. Dette kunne vi finne igjen på lavere nivå i organisasjonen blant annet på team og i andre samarbeidskonstellasjoner hvor lærerne arbeidet med problemløsninger. Arbeidsoppgaver ble stadig omdefinert og tilpasset behov. Vi oppfattet den enkeltes rolle som generelt definert og kommunikasjonen av horisontal karakter. Samtidig kunne vi observere en viss grad av vertikal kommunikasjon, særlig knyttet til felles oppsummeringer, utarbeiding av vurderingsrapporter hvor kollegiet ble enige om hvordan de skal arbeide videre med ulike saker. Rektor fungerte her som en samordner innen en relativt flat struktur. Dette er elementer som kjennetegner det vi i kapittel 2 har omtalt som en organisk organisasjon i motsetning til en mekanisk organisasjon som er preget av hierarkisk styring, regelstyring og striks fordeling av arbeidsoppgaver (Tiller 1986).

En organisk organisasjon som i liten grad har definerte oppgaver og strukturer, kan bli uoversiktlig og krevende å leve med i en hektisk hverdag. Det kan være en utfordrende balansegang mellom det rettlinjede oversiktlige og det dynamiske. Det synes som om lærerne på skolen opplevde dette noe ulikt. En tredjedel av lærerne beskrev i en logg at de av og til hadde vansker med å se linjene i utviklingsarbeidet. Rektor erkjente dilemmasituasjoner knyttet til å ha oversikt versus det å legge til rette for fleksibilitet slik at det kunne fungere mest mulig produktivt i læringskulturen.

7.1.3 Oppsummering

C.C.Wadel (1997) skiller mellom byråkratisk og innovativ administrativ ledelse. Vi har analysert Kleggen skole i forhold til disse kategoriene og ser at organisasjonen har begge typer ledelse. På den ene siden eksisterer det klare regler med definerte roller som skal følges i gitte situasjoner. Dette omfatter blant annet områder hvor en må ha beredskap i forhold til ulike hendelser og det må handles raskt. Det er sannsynlig at slike regler bidrar til å skape oversikt, stabilitet, handlingsberedskap og trygghet på områder der det vil være upraktisk ikke å ha regler. På den annen side ser vi klare trekk av innovativ administrativ ledelse. Det gjelder særlig innen pedagogiske utviklingsområder som for eksempel tilpasset opplæring.

C.C.Wadel (ibid) hevder at pedagogisk ledelse i stor grad forutsetter innovativ administrativ ledelse. Pedagogisk ledelse handler om å lede refleksjons- og læringsprosesser slik at det utvikles produktiv kunnskap. Da er det i følge C.C.Wadel ikke nok at skolen har klare trekk

i forhold til innovativ administrativ ledelse. Ledelse må forstås i et relasjonelt perspektiv i tillegg til at det skjer læring i mange læringsforhold. Vi vil analysere skolen i forhold til begge kategoriene. Først vil vi ta for oss pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.

7.2 Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.

I kapittel 2 har vi redegjort for begrepet pedagogisk ledelse. Det handler om å initiere og lede refleksjonsprosesser i organisasjonen. I denne sammenhengen har vi fokusert på ledelse i et relasjonelt perspektiv. Ledelse i et relasjonelt perspektiv kan analyseres på mange måter. Det kan f.eks analyseres i et dialogperspektiv eller i et rent maktperspektiv. I teoridelen har vi valgt å vektlegge at pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv innebærer at den formelle lederen legger til rette for at mange kan ta ledelse. Ledelse forstås som en prosess som både formelle ledere og ledede er deltakere i. Det innebærer at ledede i mange situasjoner utøver ledelse. Videre har vi vist til at det er en viktig oppgave for formelle ledere å legge til rette for slike prosesser. I denne sammenhengen har vi trukket inn begrepet læringsledelse (C.Wadel 2002). Læringsledelse er ledelse som har med læring å gjøre. C.Wadel skiller mellom formell og uformell læringsledelse. Uformell læringsledelse utøves av personer uten formell lederposisjon, mens formell læringsledelse utøves av den formelle lederen. Utstrakt grad av læringsledelse er i følge C.Wadel sentralt med tanke på at organisasjoner kan lære å lære. Vi vil med bakgrunn i dette avgrense analysen av pedagogisk ledelse i et relasjonelt til læringsledelse.

7.2.1 Uformell læringsledelse

Jeg opplever at det er dialog og refleksjon som er grunnlag for læring og at lederen og de ledede er likeverdige parter i prosessen. At de ledede også gjerne er ledere. Uttalelsen kommer fra rektor i et intervju hvor hun reflekterer over en artikkel av C.C.Wadel som omhandler pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv (2003). Hun fortsetter slik: *Jeg har sett at det er viktig at de som har noe å bidra med på alle plan, får komme fram når det gjelder teoribiten og utviklingsarbeidet i personalet.* Hun viser til eksempler hvor enkeltlærere eller grupper av lærere tar på seg ledende funksjoner. Det omfatter store utviklingstema hvor det har vært lærere som ut fra eget ønske har hatt ledende funksjoner. Dette gjelder blant annet arbeidet med innføringen av aksjonslæring. Aksjonslæring har blitt praktisert i flere år ved bruk av såkalte samarbeidsgrupper som er

beskrevet i kapittel 2. I starten hadde samarbeidsgruppene fokus på problematferd. Senere ble det i en periode satt fokus på å tilpasse opplæringen til elevenes læringsstiler.

Praktisering av aksjonslæring i form av samarbeidsgrupper, startet med at et par lærere i kollegiet tilegnet seg kompetanse om temaet gjennom deltakelse i videreutdanning. De ønsket å bidra med sin kompetanse i kollegiet. Rektor vurderte innspillet svært positivt. Hun forstod tidlig at aksjonslæring kunne være svært nyttig i forhold til de utfordringene skolen stod overfor. Lærerne fikk derfor stort spillerom med hensyn til å presentere aksjonslæring for personalet. PPT og PVT ble innlemmet i skolens aksjon med hensyn til støtte, deltakelse og veiledning. Eksterne forskere bidro med å utvikle sentrale begreper knyttet til problematferd og PPT deltok med observasjon som utgangspunkt for refleksjon. Fortsatt praktiseres aksjonslæring systematisk. Dette er et eksempel på at initiativ som er kommet fra lærere har blitt til omfattende utviklingsområder som har nedfelt seg som innarbeidet praksis som varer over tid.

Initiativ ”nedenfra” omfatter ikke bare noen få lærere. Tvert imot er dette noe rektor aktivt oppmuntrer til. *I musikk er det noen som spiller gitar og som kan danse. Så er det noen som kan dirigere kor, men det er ikke mange som kan ta ansvar for hele musikkfaget. Men de kan ta biter. Det samme gjelder innen de andre områdene.* Rektor er opptatt av at lærerne både skal kunne bruke sin formelle og uformelle kompetanse. Den uformelle kompetansen, her forstått som realkompetanse, kan også omfatte interesseområder og hobbyer. I den grad slike interesseområder kan være i samsvar med læreplanen, oppfordrer hun lærere til å bidra. På denne måten har skolen utarbeidet en praksis hvor de kan tilby en rekke kurs og ulike valgtilbud til elevene med utgangspunkt i lærernes interesser. Til en viss grad gjelder dette elever også. De har blant annet tatt initiativ til diverse turneringer ved skolen. Når det gjelder selve utviklingsarbeidet knyttet til elevenes læringsstiler, kunne vi ikke se at elevene ble trukket inn i dette arbeidet med tanke på å la dem ta ulike former for ledelse.

I skolens utviklingsprosjekt med læringsstiler valgte rektor å la et team arbeide mer systematisk med læringsstiler enn andre team. Dette teamet hadde i utgangspunktet tilegnet seg en del forkunnskaper. Lærerne på teamet var motivert til å arbeide med læringsstiler og de fikk veiledning fra oss. De kjente godt til elevgrunnlaget siden de hadde undervist elevgruppen i flere år. Teamet uttalte at de trodde at arbeid med læringsstiler ville være en spennende tilnærming i forhold til elevene. Teamet ble tiltenkt rollen som spydspiss. Erfaringene teamet tilegnet seg, ble

tatt opp og diskutert i plenum, blant annet i form av aksjonslæringsøkter. På denne måten fikk lærerne i teamet en ledende funksjon da de bidro både med små forelesninger og å lede økter med aksjonslæring.

Rektor beskrev en praksis hvor hun gav stort handlingsrom til det vi kan kalle mønsterbrytere. Uttrykket kommer fra Utdannings- og forskningsdepartementets publikasjon "En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?" (UFD 2005:55). Mønsterbrytere kjennetegnes ved at de makter å bryte med et fastlåst mønster og omtales i ovennevnte publikasjon som "positive avvikere". Eksemplene som er nevnt viser at rektor etter hennes egen oppfatning, gav spillerom for disse "avvikerne". Hun lar dem ikke bare holde på kompetansen for seg selv. Vi oppfattet at hun så på "positive avvikere" som en ressurs for skolen. Derfor bidro hun til å trekke deres erfaringer tilbake til kollektivet på en slik måte at mange kunne utvikle sin egen praksis bedre. På denne måten beskrev rektor et system hvor lærer lærer lærer.

I hvor stor grad samsvarer så rektors oppfatning med lærernes oppfatning når det gjelder å få slippe til og bidra med utvikling av skolen? Rektor opplevde dette som en spennende problemstilling og ønsket at vi skulle finne ut mer om dette. Vi påtok oss oppgaven å lage en enkel undersøkelse. Kollegiet er vant med å bruke logg hvor de skriftlig reflekterer over problemstillinger. Vi utarbeidet problemstilling som samlet sett ville kunne gi oss relevante data når det gjaldt oppfatninger kollegiet hadde til det å ta uformell ledelse. Svarene vi fikk i loggene var relativt korte og konsise. De kunne lett la seg kategorisere og vektas i forhold til en tredelt skala med benevnelsene; "i stor grad", "til en viss grad" og "i liten grad". Noen av svarene var utdypende og er derfor tatt med som fotnoter. Resultatene av undersøkelsen er gjengitt i tabellen:

Tabell 7.2: Resultat fra spørreundersøkelse i kollegiet

	I stor grad	Til en viss grad	I liten grad
I hvor stor grad er det mulighet å bidra med ideer i kollegiet?	9	0	0
I hvor stor grad er det mulig å bidra med egen kompetanse i kollegiet?	8	1	0
I hvor stor grad utfordres du av ledelsen til å ta ansvar for utviklingsarbeid ved skolen?	5	1	3 (1)
I hvor stor grad opplever du at ledelsen også utfordrer andre til å ta ansvar for utviklingsarbeidet?	6	3 (2)	0

- 1) Blir ikke utfordret personlig, men likevel til en viss grad i fellesskapet ved at en samlet arbeider med utviklingsområder.
- 2) Generelt utfordrer ledelsen alle, men det er ikke alle som tar utfordringen.

Undersøkelsen viser at lærerne i stor grad opplevde at det var mulig å bidra med ideer og egen kompetanse i kollegiet. Det samme gjaldt med hensyn til at lærerne opplevde å bli utfordret av ledelsen til å ta ansvar for utviklingsarbeidet. Her er imidlertid bildet noe mer nyansert. 1 lærer opplevde bare til en viss grad å bli utfordret av ledelsen, mens 3 svarte at de ikke opplevde å bli direkte utfordret av ledelsen i utviklingsarbeidet. I kommentarene kom det fram at utfordringen kom mer fra fellesskapet enn fra rektor siden lærerne arbeider samlet med utviklingsområdene. Noen uttrykte at alle ble utfordret, men at ikke alle som tok utfordringen.

Rektor kjente seg godt igjen i dette bildet. Hun opplevde å få bekreftet at det er en utbredt positiv holdning til at mange kan bidra med læring og utvikling, men erkjenner samtidig at det er noen få som ikke gjør det. Hun forklarte dette med at det har sammenheng med enkelte læreres livssituasjoner eller at de er sent i karrieren som lærer. Samtidig opplevde hun at det i liten grad er boikott eller direkte motstand mot utviklingsarbeidet med læringsstiler. Det er heller ikke tegn til dette i materialet vi har fra lærerne.

7.2.2 Formell læringsledelse

Vi har hittil sett på læringsledelse utøvd av personer uten formelle lederposisjoner, såkalt uformell læringsledelse. Men læringsledelse kan også utøves av formell leder og defineres da som formell læringsledelse (C.Wadel, 2002). I våre samtaler med rektor brukte hun ikke begrepet læringsledelse, men i praksis opptrådte hun likevel som formell læringsleder. Hun syntes det var viktig at hun selv ledet læringsøkter fra tid til annen. Derfor gjennomførte hun blant annet økter på samrådsmøter. Vi observerte en slik læringsøkt. Den dreide seg om hvordan man kan utarbeide arbeidsplaner tilpasset ulike læringsstiler hos elevene. I forkant av økten fikk hun veiledning fra oss i forhold til å tilpasse opplæringen til ulike sansepreferanser. På bakgrunn av dette satte hun opp tre punkter for innholdet i læringsøkten:

1. Repetere hvordan skolen i fellesskap arbeider med læringsstiler i et aldersblandet prosjekt
2. Analysere egne og andre skolars arbeidsplaner i forhold til ulike læringsstiler
3. Bruke læringsstil- tilnærming eksemplarisk

I veiledningssamtalen forut for økta utfordret vi på begrunnelser i forhold til disse punktene. I korte trekk var begrunnelsene slik. Repetisjonen av det store fellesprosjektet skulle gi en felles referanseramme samtidig som det ble oppfrisket hvordan alle lærerne på ulike måter arbeidet med læringsstiler. Med dette friskt i minne ville hun få fram konkrete punkter som skulle brukes til å analysere eksisterende arbeidsplaner etter. Det siste punktet omhandlet ”*learning by doing*” som er et prinsipp hun har stor tro på. Samlet sett mente rektor at læringsøkta kunne bevisstgjøre lærerne på hvordan de kunne utforme arbeidsplaner slik at planene var tilpasset elevenes sansepreferanser.

Som observatører registrerte vi hvordan lærerne valgte ulike arbeidsmåter. Noen valgte f.eks å diskutere arbeidsplanene, mens andre valgte å klippe opp arbeidsplanene og kategorisere arbeidsoppgavene i planen på store ark. Oppgavene på arbeidsplanene ble kategorisert i forhold til visuell, auditiv, taktil og kinestetisk tilnærming (sansepreferansene). Hensikten var å sjekke ut hvorvidt arbeidsplanene var varierte på dette punktet. I diskusjonene etterpå kom det fram hvordan den enkelte erfarte arbeidesoppgavene i forhold til egne sansepreferanser. I denne sammenhengen var det interessant å registrere at det som fungerte bra for noen, fungerte motsatt for andre. Disse erfaringene ble relatert til arbeid med elever i klasserommet. Det ble reflektert over hvordan det kan tilrettelegges slik at opplæringssituasjonen i større grad er tilpasset elevenes læringsstiler.

Situasjonen, som er beskrevet, viser hvordan rektor selv bidro med læring i kollegiet. Hun gjennomførte læringsøkten eksemplarisk. Det vil si at hun benytter selv arbeidsformer som hun ønsket at lærerne selv kunne bruke i arbeid med elevene. Det er nærliggende å tolke situasjonen i forhold til Schöns (1987) tenkning vedrørende imitasjon. Det handler om å lære av god praksis. Han beskriver læringens paradoks slik: ”En arkitektstudent kan ikke vite hva han trenger å lære, det kan han bare lære ved å utdanne seg, og han kan utdanne seg bare ved å begynne å lære det han ennå ikke forstår”(Møller 1996:172). Nå er det ikke slik å forstå at lærerne ikke er utdannet. De hadde imidlertid kun begrenset grad fordypet seg i teori og metodikk knyttet til læringsstiltilpasset opplæring. Det blir derfor viktig å legge til rette for bestemte erfaringer som kan hjelpe lærerne til å oppdage hva som er viktig læring. I Schöns (1987) utdanningsmodell er det en mester som går inn i en veilederrolle. Det er neppe riktig å definere rektor som mester i denne situasjonen. Hun gikk veien sammen med lærerne og hadde omtrent samme kompetanse

som de andre lærerne når det gjaldt læringsstiler. Hovedpoenget er imidlertid at hun selv tar i bruk ulike tilnærminger på en eksemplarisk måte. Arbeidsformene fremskaffet erfaringer som bidro til at lærerne oppdaget hvordan arbeidsplaner var utformet med tanke på elevenes ulike læringsstiler. For at en skal lære, er det imidlertid ikke nok bare å handle. Det må også reflekteres over handlingen. I den kollektive refleksjonen som skjedde etterpå, vies det mye oppmerksomhet på hvordan lærerne opplevde ulike arbeidsmåter ulikt. Disse opplevelsene ble trukket over til deres egen praksis. Lærerne utfordret hverandre på hvordan tilrettelegge for den enkelte elev. Diskursen som fulgte omfattet hvordan en kunne utvikle ulike former for aktiviteter og dette praktisk kunne organiseres i klasserommet. Lærerne beskrev med andre ord hva som skjedde i handlingene og reflekterte så over denne beskrivelsen. Denne situasjonen inneholdt sentrale elementer knyttet til det som vi i kapittel 2 omtaler som metarefleksjon (Møller 1996).

Situasjonen vi har analysert viser hvordan rektor selv ledet en refleksjonsprosess som formell læringsleder. Vi er dog usikre på i hvor stor grad refleksjonsprosessen bidro til læring i form av endret praksis. Det undret oss noe at denne økta ikke ble avsluttet med en oppsummering i forhold til hvordan de ulike teamene konkret kunne følge opp det de hadde lært på eget trinn. Dette er en relevant problemstilling i forhold til C.C.Wadel (1997) som mener det ikke er nok bare å bare lede læringsprosesser, men at aktørene i organisasjonen også må anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte slik at det kommer organisasjonen til gode. Rektor uttrykte at hun trodde at mange ville oppleve en slik oppsummering som kontroll. Kontroll opplevde hun svært negativt og uttrykte at hun har stor tillit til medarbeiderne. Erfaringene med aksjonslæringsøktene har vist at lærerne er flinke til å følge opp i praksis. *Når mange mennesker bruker halvannen time til å høre på og hjelpe deg med et prosjekt som du skal gjennomføre, så kan du ikke la være å gjøre noe med det. Du kommer ikke til den gruppa en uke etterpå og sier "Nei, det har jeg glemt". Det er en veldig forpliktelse.....*

Læringsøkten med arbeidsplaner er en situasjon som viser hvordan rektor som formell læringsleder utøver ledelse i forhold til hele personalet. Formell læringsledelse kan også utøves ved at den formelle leder utøver læringsledelse til deler av et kollegium eller til enkeltpersoner.

Vi velger å trekke fram en situasjon hvor en lærer følte at hun ikke strakk til i forhold til å utvikle opplegg som ivaretok flere sansepreferanser. Særlig vakte kinestetiske og taktile arbeidsformer bry. Rektor ble invitert til klassen. Hun kjente godt til en elev som vanligvis hadde

vansker med å konsentrere seg om skolearbeid og som ofte opptrådte negativt. Rektor la merke til at eleven denne gangen var svært konsentrert om arbeidet sitt. *Han hadde tatt et digert brett med steiner og pinner og utstyr og hadde laget et steingjerde til vikinggården sin. Han hadde sittet hjemme i mange timer. Kjempetolt satt han på skolen og jobbet videre med det og var musestille. Da sa jeg til læreren. Hva tenker du om hans læringsstil?* I samtalen som fulgte etterpå ble læreren bevisstgjort på hva som kan være gode kinestetiske og taktile læringsformer og hvordan det kan legges til rette for dette i hverdagen. Videre fikk hun hjelp til å se at hun nærmest ubevisst tilrettela for med kinestetisk læring som kunne utvikles videre. Læreren opplevde samtalen svært nyttig og følte seg fornøyd.

7.2.3 Oppsummering

Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv handler på den ene siden om å sørge for at det skjer refleksjons- og læringsprosesser. På den annen side innebærer det at det er mange som kan ta ledelse. Ledelse forstår vi som en prosess som både formelle ledere og ledede er deltakere i. I denne sammenheng har vi fokusert læringsledelse hvor vi skiller mellom uformell og formell læringsledelse. Vi har analysert på hvilke måter disse formene for læringsledelse kan komme til uttrykk på Kleggen skole. Vi har sett at uformell læringsledelse skjer i mange former på skolen og har på flere områder resultert i varig innarbeidet praksis. Samtidig har vi sett at rektor utøver formell læringsledelse både i forhold til en lærer og en samlet lærerstab. Til sammen ser disse ut til å gjensidig påvirke hverandre positivt. På den ene siden er det flere lærere som viser initiativ med tanke på læring og utvikling av skolen. På den andre siden er også rektor aktiv med hensyn til læring innen det samme endringsarbeidet. Ledelse er med andre ord noe som synes å bli utøvd av mange på skolen.

Som vi har påpekt tidligere er læringsledelse et av flere elementer som er sentrale med tanke på at organisasjoner skal lære. Et annet element er det C.Wadel (2002) omtaler som mangfold av læringsforhold som er neste tema i vår analyse.

7.3 Læringsforhold

Læring i organisasjoner finner sted i blant annet enkeltstående læringsforhold, i nettverk av sammenkoblede læringsforhold, i team av gjensidige læringsforhold og i læringsforhold i praksisfellesskap (C.Wadel 2002). I henhold til C.Wadel er det den formelle leders oppgave å

sørge for at det skjer læring i et mangfold av læringsforhold. Vi vil i fortsettelsen analysere mangfold av læringsforhold generelt ved skolen. Dernest vil vi ta utgangspunkt i deltakerne på et team med tanke på å finne ut hva som er de mest sentrale læringsforhold de deltar i med tanke på å utvikle sin egen praksis når det gjelder læringsstiler.

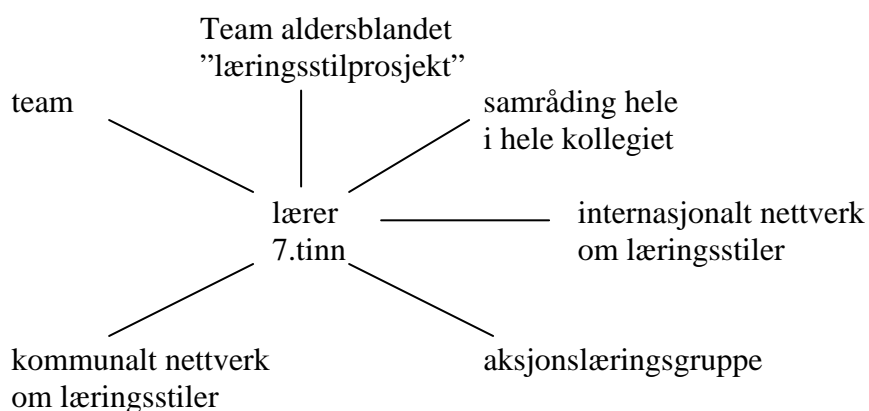
7.3.1 Mangfold av læringsforhold

Menneskelige relasjoner hvor læring finner sted, betegner Wadel (ibid) som læringsforhold. Læringsforhold er med andre ord en sosial relasjon. Skal det i tillegg skje god læring i organisasjonen, må det være i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig læring. Hva slags læringsforhold finnes på Kleggen skole? For det første jobber lærerne i faste team. Skolen har en plangruppe som møtes jevnlig. Minst en gang i uka er hele kollegiet samlet til samråding. Svært mange av samrådingsøktene er knyttet til læring. Samrådingsøktene er organisert på ulike måter. De inneholder små forelesninger, diskusjoner i plenum eller i grupper ofte knyttet til konkrete arbeidsoppgaver. Deler av året arbeider lærerne i små aksjonsgrupper på tvers av team. Hvert år gjennomfører skolen et aldersblandet prosjekt som varer i flere uker. De etablerte teamene tar pause, og det opprettes nye team basert på lærernes interesser. Disse teamene får ansvar for både planlegging, gjennomføring og vurdering av prosjektet. Videre er det en rekke læringsforhold med forbindelseslinje utenfor skolen. Rektor er medlem av et skolelederforum som tidvis kan forstås som et læringsforhold. I tillegg er hun deltaker i et nettverk med andre skoleledere i forbindelse med en toårig interkommunal videreutdanning i utdanningsledelse. Hun deltar også i et uformelt nettverk med rektorer som møtes omtrent en gang i måneden. Mange lærere er med i ulike nettverk som er satt sammen av lærere på tvers av ulike skoler. Det er også læringsforhold mellom lærere og foresatte gjennom de foresattes organisasjoner. FAU har blant annet vært delaktige med sine refleksjoner i forhold til skolens utarbeiding av arbeidsplaner for elevene. Et slikt læringsforhold kaller Wadel (2002) for *læringsforhold mellom frontpersonale og brukere*. Konferansetimer med elever og foresatte er et annet eksempel. Frontpersonale er de som regelmessig står i kontakt med brukerne. Også en klasse kan forstås som et læringsforhold som igjen kan være oppdelt i mindre læringsforhold i form av grupper. Vi observerte elever som organiserte seg i grupper i forhold til ulike sansepreferanser. Mangfoldet av læringsforhold kan framstilles slik:

Tabell 7.3: Eksempler på ulike læringsforhold

Type læringsforhold	Eksempler
Enkeltstående læringsforhold	Samarbeid elever i mellom i form av spontant eller selvvalgte grupper over en kortere tid. Lærere som ber om kollegaveiledning på et område.
Læringsforhold i team	Alle lærer arbeider i faste team.
Læringsforhold mellom front-personale og brukere	FAU. Foreldresamtaler.
Læringsforhold i praksisfellesskapet	Samrådinger om læringsstiler.
Andre læringsforhold i nettverk	Rektor som deltaker i en basisgruppe i utdanningsledelse. Faggrupper med lærere på tvers av skoler i kommunen. Temagrupper om læringsstiler på tvers av kommuner og internasjonalt. Prosjektgrupper satt sammen på bakgrunn av interesseområder.

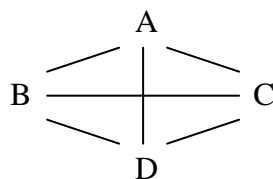
Noen av læringsforholdene kan være uavhengige av hverandre, f.eks et enkeltstående læringsforhold. Andre læringsforhold er knyttet til hverandre i nettverk. Læringsforhold i nettverk er koblinger av sosiale relasjoner. Når et læringsforhold kobles til andre læringsforhold oppstår det Wadel kaller læringsnettverk. Tar vi utgangspunkt i en lærer på 7.trinn, viser figur 7.3 de mest sentrale elementene i nettverket som lærerne på 7.trinn er tilknyttet når det gjelder læringsstiler.



Figur 7.3a: Læringsforhold i nettverk

Denne strukturen er lik for begge lærerne på 7. trinn. De har samråding en gang i uka slik det er beskrevet over, og de er begge med i aksjonslæringsgrupper. I tillegg deltar de i et kommunalt nettverk hvor de jevnlig utveksler erfaringer. Disse lærerne har også deltatt på en internasjonal konferanse om læringsstiler hvor det ble knyttet mange kontakter med mulighet for videre kontakt. Lærerne har i tillegg et læringsforhold gjennom sitt team.

Figuren over viser hvordan lærerne på 7. trinn er knyttet til ulike typer læringsnettverk. Hvert læringsnettverk inneholder såkalte "nett" eller "masker". Ser vi nærmere på et av læringsnettverkene som lærerne på 7.trinn deltar i, kan det se slik ut:



Figur 7.3b: Læringsforhold i nettverk

Figuren beskriver nettet eller maskene slik det kan være i det kommunale læringsnettverk med fokus på læringsstiler. A er lærer på 7. trinn, mens B, C og D er lærere fra andre skoler. I dette nettverket har hver av deltakerne tre læringsforhold til seg selv samtidig som det er tre forhold mellom andre å holde rede på. Læringen som skjer i dette nettverket drøftes videre med den andre læreren på 7. trinn som har vært i et lignende nettverk. Læringen i nettverket handler som regel om at en først lærer til seg noe fra personer i nettverket for ved en senere anledning å lære fra seg til andre (jfr Wadel 2002). Det er dette som skjer når lærerne på 7. trinn møtes på teamet igjen. Det kommunale nettverket om læringsstiler organiseres på ulike måter og da vil maskene selvfølgelig endre seg i takt med dette.

7.3.2 Oppsummering

Hovedpoenget har så langt ikke vært å gi en fullstendig oversikt over alle nettverkene på Kleggen skole, men å analysere seg fram til de mest sentrale læringsnettverkene vedrørende aksjonslæringen knyttet til læringsstiler. Vi kan konstatere at det er et mangfold av nettverk i skolen. Med dette som utgangspunkt vil vi se nærmere på hvordan læring kommer til uttrykk i organisasjonen.

7.4 Lærende organisasjon

I intervjuer og observasjoner kom det tydelig fram at rektor var opptatt av at skoleutviklingen skulle omfatte alle på skolen. Tolker vi utsagn og observasjoner i forhold til pedagogisk ledelse, så vi at rektor la til rette for mange refleksjons- og læringsforløp. Dette ble gjort ved at rektor selv ledet slike forløp eller lot andre lærere lede slike forløp. Det skjedde med andre ord læringsledelse, både formelt og uformelt. Videre så vi at skolen hadde klare elementer av det som omtales som organisk organisasjon og innovativ byråkratisk ledelse, og at det er et mangfold av læringsforhold i skolen. Spørsmålet vi nå stiller er hva slags læring det er som skjer i disse læringsforholdene? Det er en svært omfattende oppgave å få oversikt over hvordan læring kommer til uttrykk i dette mangfoldet av læringsforhold. Vi har derfor valgt å avgrense oss til å prøve å forstå hva slags læring som kommer til uttrykk innenfor noen avgrensede områder. Det første området omhandler læringsprosesser på 7.team vedrørende aksjonslæringen om læringsstiler. Denne analysen vil vi gjøre i forhold til Schöns (1987) tenkning om den reflekterte praktiker og se det i sammenheng med pedagogisk ledelse. Deretter vil vi utvide perspektivet og analysere læring i forhold til begrepet praksisfellesskap (Wenger 2003). Til slutt vil vi analysere hvordan læring kan komme til uttrykk i et samlet kollegium. Det vil vi gjøre med utgangspunkt i aksjonslæring på samrådingsøkter hvor hele lærerstaben deltar. Denne delen vil vi også analysere i forhold til praksisfellesskap. Vi vil gjennomgående knytte ledelsesperspektivet inn i analysearbeidet.

7.4.1 Læring på team

Vi har gjennom en lengre periode fulgt 7. team på Kleggen skole. Teamet har formalisert et to-timers møte en gang i uka, men har også en del kortere møter i løpet av uka, samt noen møtepunkter i friminutter. Den ene læreren er kontaktlærer, mens den andre har ansvar for spesialundervisning og generell støtte. Lærerne opptrådte ofte sammen i klassen. Rollene var ikke rigide, men snarere fleksible ved at de byttet på å drive klassen og støtte enkeltelever. Vi fulgte teamet i planlegging, gjennomføring og etterarbeid av et tverrfaglig emneopplegg som varte over flere uker. I tillegg til definerte læringsmål ønsket teamet å tilrettelegge for aktiviteter basert på visuelle, auditive, kinestetiske og taktile arbeidsformer, såkalte VAKT-oppgaver. Vi deltok på et teammøte hvor lærerne planla emnet og på teammøter hvor teamet løste ulike utfordringer som oppstod underveis i gjennomføringen av emnet. I tillegg til deltakende observasjon gjennomførte

vi skygging og speiling i klassen med den hensikt å videreutvikle refleksjonsprosessen. Skyggingen og speilingen omfattet så vel elever som lærere i arbeid med klassen i ulike faser av emnet. Det omfattet start, gjennomføring og avslutning av emnet. Vi har med andre ord omfattende data, men begrenser oss til å fokusere på hva som skjedde med hensyn til:

- samhandling i planleggingsmøter
- refleksjoner i forhold til hva som skjer i gjennomføringen av emnet
- læringsresultater hos elevene

Det har over tid nedfelt seg et arbeidsmønster i teamet når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av emner. Punktvis kan dette arbeidsmønsteret oppsummeres slik:

- Drøftinger av innhold i emnet og å tilrettelegge i forhold til arbeidsformer tilpasset ulike sansepreferanser – såkalt VAKT oppgaver.
- Fordeling av arbeidsoppgaver hvor lærerne utarbeidet utkast til kurs og VAKT- oppgaver.
- Samtale om utkastene hvor en arbeidet seg fram til enighet om innhold og gjennomføring. Samtalen omhandler også hvordan ulike oppgaver kan tilpasses ulike elever, inkludert elever med spesialundervisning.
- Gjennomføring av opplegg. I gjennomføringsfasen har teamet hyppige samtaler underveis om hvordan opplegget fungerte og utarbeiding av diverse tiltak med tanke på støtte til elever og diverse tilpassinger etter hvert som arbeidet utviklet seg.
- Vurdering basert på læringsresultater fra prøve og arbeid underveis samt iakttakelser som ble gjort underveis. Teamet fatter konklusjoner og foretar justeringer i forhold til neste emne.

Fasene er ikke så lineære som det kan gis uttrykk for da teamet ”hopper” litt fram og tilbake. Men som hovedtendens framtrer arbeidsmønsteret slik. Disse fasene kan til en viss grad knyttes til Carr og Kemmis’ modell (1986, se kapittel 2). I planleggingsfasen registrerer vi en diskursiv samtale som blant annet omhandler læring generelt og læringsstiler spesielt. I stor grad dreide dette seg om hvordan en kunne forstå teori om læringsstiler og hvordan teorien kunne settes ut i praksis på en måte som kunne fremme god læring hos elevene. Dette skjedde ofte i en form for

kobling av erfaring og kobling av begreper. Et eksempel på dette var en diskusjon som omhandlet bedre tilpassing for en elev som ikke presterte så bra som forventet. Dette var en erfaring begge lærerne delte. Den ene læreren stilte seg undrende til de valg av arbeidsformer eleven hadde gjort. Hun mente at elevene ikke hadde valgt arbeidsmåter som matchet elevens preferanser. Grunnen til dette kunne være at gutten hadde latt seg styre av sosiale valg (hvem han ville samarbeide med) og ikke tok hensyn til egne preferanser.

Diskusjonen på teamet endte med at lærerne bestemte seg for å ha en samtale med eleven om disse spørsmålene. Dette utfordrer ikke bare tankene om læringsstiler, men også hvordan en skal opptre som klasseleder. Teamet uttrykket tvil på flere områder. Særlig gjaldt dette i forhold til taktile og kinestetiske arbeidsformer. Prosessen endte til slutt med at de ønsket seg faglig ”påfyll” og veiledning.

I gjennomføringsfasen av emnet hadde lærerne små møter underveis hvor de hele tiden justerte opplegget. De uttrykte at det i en hektisk hverdag er lite tid til ”å lene seg tilbake” for mer grundige observasjoner. Det ble derimot avsatt tid til grundig vurdering mot slutten av emnet hvor det ble reflektert over hva som har skjedd. Dette gjaldt både lærerne i mellom, mellom lærer – elev og mellom lærere og klasse. Prosessen ble avsluttet med at både lærerne og elevene peker ut nye arbeidsområder å jobbe med i neste emne. Dette fører til prosesser hvor teamet (og til en viss grad elevene) vekslet mellom konstruktive og rekonstruktive prosesser. Etter hvert som de gjorde seg nye erfaringer, ble disse bearbeidet slik at lærerne opplevde at de tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter. Læringsprosessen ble kollektiv i den forstand at lærerne delte erfaringer seg imellom og til en viss grad sammen med elevene. Lærerne uttrykte at de opplever å komme på et stadig høyere kompetansenivå når det gjaldt læringsstiler.

Lærerne vekslet mellom K-nivåene til Dale som er drøftet kapittel 2 (Dale 1998). De gjennomførte undervisning (K_1) ut fra et konstruert undervisningsprogram (K_2) som de begrunnet i forhold til didaktisk teori (K_3), hvilket innebar at lærerne tenkte og kommuniserte i læringsteoretiske begreper.

Vi har så langt analysert teamets arbeidsmønster i forhold til Carr og Kemmis’ modell. Ledelsen har lagt til rette for at det systemisk er tid og rom til å klatre opp på glasstaket og reflektere over egen praksis. Men det er likevel et åpent spørsmål om det i stor grad skjer vesentlig kunnskapsutvikling så lenge dette skjer innenfor teamets ramme. Det er en åpenbar fare

for at en går i ring dersom refleksjonene bare skjer innenfor rammen av teamet. I kapittel to viser vi til at et ”ytre øye” som kan kommunisere i et vitenskapelig språk vil kunne øke kunnskapsutviklingen. Vi fikk anledning til å fungere som et slikt øye. Konkret skjedde dette ved at vi observerte elever og lærere på 7.team. Dette har gitt oss anledning til å bidra i refleksjonsprosessen på teamet. Vi vil med utgangspunkt i observasjoner og etterfølgende samtale på teamet forsøke å analysere noen sentrale trekk ved refleksjonen. Fokuset for observasjonen var hvordan elevene opptrådte i klassen i forhold til ulike arbeidsmåter sammenholdt med læring. I vår rolle som ”sokratisk klegg” ønsket vi å utfordre teamet på forholdet mellom uttalt teori og bruksteori.

Teamet vedkjente seg det vi i kapittel to omtaler som et produktivt kunnskapssyn som kan forstås som deres uttalte teori (Schön 1987). Dette kom til uttrykk både i samtaler med lærerne på teamet og i målformuleringer i emnet ”Verden”, som var temaet elevene jobbet med. I et av målene heter det: ”For å sjå sammenhengen mellom naturtypar og næringsformer må dei gjere seg kjende med levemåten til urfolk knytte til ulike naturtypar og med korleis folk flest lever der i dag”. Skal elevene nå et slikt mål, er det ikke mulig å kunne gi et fasitsvar. Elevene må selv kunne resonnerer på bakgrunn av opplysninger de tilegner seg og det er mange grader å nå et slikt mål på, og det er mange måter å kunne vise at en har nådd et slikt mål på. Situasjonen vi observerte i klassen var preget av stor aktivitet hvor elevene fokuserte læring svært bra. Elevene arbeidet på ulike måter fordelt på to store rom. Noen leste og eller skrev i bøker, individuelt eller sammen med andre. Andre elever arbeidet med spill, kort og diverse leker eller fant løsninger på spørsmål på et stort verdens kart på 2 x 2 m. Som observatører registrerte vi at en rekke av oppgavene elevene arbeidet med kunne besvares med fasitsvar. Når elevene spurte hverandre andre, dreide det seg ofte om fasit spørsmål. I samtalen med teamet etter observasjonen stilte vi blant annet spørsmål om hva slags kunnskap elevene tilegnet seg i læringsøkta. Etter en tenkepause svarte den ene læreren slik:

Vi var jo helt tydelige på hva vi ville at de skulle lære seg samtidig som vi snakket mye med dem på forhånd og i etterkant. Vi har snakket mye om læring med ungene – at også den læringen vi har i en prøve skal være varig læring. De vet at læring er endring av atferd, men jeg tenkte da jeg leste observasjonen at vi var mest der.. reproduktive, ja.

Noe senere i samtalen sier den andre på teamet:

Men samtidig er det grunn til å tro at de har lært seg enkelte ferdigheter som gjør at de kan orientere seg. Jeg tenker på bruk av kart og bruk av litteratur som er viktig som deltakere i samfunnet for å kunne utvikle produktiv kunnskap sammen.

Denne situasjonen viser hvordan vi som observatører koblet våre erfaringer med erfaringene til lærerne på teamet slik C.Wadel (2002) beskriver læringsprosesser i læringsforhold. Disse erfaringene ble knyttet til begrepet produktiv kunnskap. Dette er mulig å forstå som kobling av erfaringer og begreper hvor det skjer det som C.Wadel kaller en "a-ha opplevelse".

Lærerne opplevde at det var et spenningsforhold mellom uttalt teori i forhold til bruksteorien. Praksis viste at den uttalte teorien om produktiv kunnskap faktisk ble praktisert med en teori i bruk som hadde sterke innslag av reproduktiv kunnskap. Samtalen som fulgte inkluderte elementer av metarefleksjon, slik den er beskrevet av Schön (1987). I veiledningsprosessen ble handling og refleksjon kjedet sammen i den dialogen som fant sted mellom teamet og veilederne. Samtalen foregikk på flere nivå med blant annet refleksjon av handling og refleksjon over refleksjon over beskrivelse av handlingen. Resultatet av denne prosessen endte opp med at teamet ble mer bevisst forholdet mellom produktiv og reproduktiv kunnskap. I tillegg ønsket teamet å utvikle praksis slik at den ble mer nyansert med hensyn til å forstå læring på ulike nivåer og i større grad å kunne utvikle produktiv kunnskap hos elevene. Teamets rekonstruksjonsarbeid som vi tidligere har omtalt (Carr og Kemmis 1986), førte til ny konstruksjon av kunnskap som de tok med seg til neste tema. Det er dette Wadel (2002) omtaler som forlenging. Refleksjon er ikke nok i seg selv. Det en lærer i et læringsforhold skal få konsekvenser for praksis. En lærer seg oppskrifter. Dette er et uttrykk som lett kan oppfattes som teknologisk og mekanisk. Vi forstår det slik at deltakerne i et læringsforhold arbeider på måter som gir opplevelse av å lære mer slik at en kommer på et høyere kunnskaps- og ferdighetsnivå. Situasjonen vi har analysert på teamet forstår vi slik at teamet har vært i en prosess som har elementer i seg som fører til at lærerne kommer på høyere kunnskaps- og ferdighetsnivå med hensyn til å utvikle praksis.

Vi vil understreke at vi ikke prøver å framstille det slik at teamet er i et "modus" hvor de hele tiden er i slike læringsprosesser. Med bakgrunn i vårt datamateriale har vi trukket fram en situasjon som viser hvordan slik læring kan skje i den hensikt at teamet, skolen og andre kan lære av det ved å bli kjent med dette eksempelet.

Det er et poeng at refleksjons- og læringsprosesser skal prege hele organisasjonen slik at det blir en lærende organisasjon. Det er påpekt flere ganger at det er rektor som formell leder som har ansvar for at det skjer refleksjons- og læringsprosesser som er slik at hele organisasjonen lærer og på en slik måte at det utvikler praksis. Vi har vist hvordan rektor har utviklet en struktur som legger til rette for slike prosesser. Vi har sett på ledelse i et relasjonelt perspektiv og på metoder som tas i bruk. Det synes som om rektor i denne sammenhengen var opptatt av at ”folk utenfra” kommer inn og utfordrer skolen. Hun var klar over at en lett kan å ”gå i ring” dersom refleksjonen bare skjer innenfor det etablerte hverdagsmønsteret. Dette har også vært en av begrunnelse for at hun ønsket dette prosjektet velkommen. Tidligere har hun trukket inn kompetanse fra forskere fra høgskoleinstitusjoner i andre utviklingsprosjekter, for eksempel i forbindelse med kompetanseutvikling i forhold til problematferd. Forskere bidro med læringsøker og ga skriftlig veiledning på logger som omhandlet erfaringer lærere gjorde i praksisfeltet. Tilbakemeldinger og problemstillinger fra forskere dannet grunnlag for arbeid i aksjonslæringsgrupper som ble organisert og fulgt opp i en systematisk struktur. Rektor uttrykte at å trekke inn ressurspersoner utenfra og knytte disse til felles utviklingsområde, ga gode kollektive læringsprosesser som de ikke vil kunne klart alene.

Rektor uttrykte ved flere anledninger at hun ønsket en ”vi-skole” eller en ”fellesskole”. Dette innebar blant annet at skolen skal utvikle praksis som tar utgangspunkt i at elevenes ulike læringsstiler. Samtidig var hun opptatt av å gi rom for det individuelle.

På en måte er vi individer som er forskjellige. Jeg har hatt en tanke om at jeg må gjøre en hver lærer stolt av det han gjør og dyrke fram det de er flinke på. Jeg har vært veldig motstander av den tanken at for eksempel, og som jeg har sett i andre miljøer de siste årene, hvis du ikke ønsker å jobbe på denne måten, så får du finne deg en annen arbeidsplass.

Samtidig sa hun: *Jeg opplever at det er dialog og refleksjon som er grunnlag for all læring.* Det innebar at rektor hadde stor tro på at læring skjer i samarbeid som for eksempel på team. Læring i team er i følge C.Wadel (2002) ikke tilstrekkelig. Som vi har vist har skolen et mangfold av læringsforhold i ulike gruppekonstellasjoner eller i felles kollegium. Det skjer i utstrakt grad det Wenger (2003) som forhandling om mening. Forhandling om mening er et viktig element i det å

utvikle det Wenger kaller praksisfellesskap. I fortsettelsen vil vi analysere læringsprosesser på Kleggen skole i forhold til dette begrepet.

7.4.2 Praksisfellesskap

Wengers teori om læring i praksisfellesskap er svært omfattende (se kapittel 2). I denne sammenheng vil vi avgrense oss til å analysere læring i praksisfellesskap i forhold til noen av de mest sentrale begrepene i det som Wenger omtaler som læringshistorier. Det omfatter begrepene kontinuitet og diskontinuitet og læring i forhold til de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar.

Vi vil se på hva som skjer når et team blir oppløst og medlemmene skal etablere nye læringsforhold eller praksisfellesskap på nye team. Dette vil vi analysere i forhold til begrepene diskontinuitet og kontinuitet og hvordan dette påvirker praksisfellesskapet i forhold til *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar*. Dernest vil vi ta for oss en aksjonslæringssituasjon som omfatter hele kollegiet og analysere det i forhold til hvordan dette kan utvikle praksisfellesskapet i hele kollegiet. Men aller først vil vi se på deler av rektors praksis og analysere det i forhold til kontinuitet og diskontinuitet.

Ledelse, endring og diskontinuitet

Vi lærer også ved at vi tar med oss det vi har lært før. Denne uttalelsen kom rektor med i en samtale om hvor krevende det kan være å endre praksis. Utfordringene til mange av lærerne i dette utviklingsarbeidet er å utvikle gode læringsaktiviteter som er tilpasset barn med kinestetiske og taktile preferanser. Samtalen dreide seg om en lærer som nettopp hadde vansker med dette. Rektor var på den ene siden opptatt av at læreren skal få dyrke sine gode sider, som er innenfor tradisjonelle arbeidsformer. På den annen side ønsket rektor at hun skulle utvikle sin kompetanse på områder som er viktige i forhold til utviklingsarbeidet ved skolen. Læreren var i følge rektor motivert til å utvide sitt repertoar, men visste ikke hvordan hun skulle gjøre det. *Til neste år har jeg satt henne sammen med en lærer som kan dette. Jeg har gjort slike ting bevisst når det gjelder å spre kompetanse.* Hun opplevde at det av og til har vært en viss motstand mot dette, men avslutter med at*Jeg føler likevel at det går fint.*

I kapittel 2 har vi redegjort for hvordan Wenger (2003) mener at praksis ikke er stabilt, men er en kombinasjon av kontinuitet og diskontinuitet. Situasjonen over kan tolkes i forhold til

disse to begrepene. Når rektor oppløser team og det etableres nye, inntreer diskontinuitet som ”forstyrrer” etablert praksis. Rektor ønsket i dette tilfellet at den ene læreren skulle utvikle ny kompetanse ved å sette henne sammen med en erfaren lærer som hadde denne kompetansen. Overført til Wengers begreper har det oppstått en situasjon hvor det vil kunne utvikle seg et nytt praksisfellesskap. Det skjer en læring i praksis hvor det oppstår et gjensidig engasjement hvor en kontinuerlig forhandler fram mening. Og teamet kan utvikle et felles repertoar i forhold til den felles oppgaven de står overfor. Et slikt repertoar kan blant annet inneholde både det rektor og den ene læreren ønsket, nemlig taktile og kinestetiske arbeidsformer. Samtidig vil læreren kunne fortsette med deler av sin ”gamle” praksis og vi er tilbake der vi startet med følgende sitat fra rektor *Vi lærer også ved at vi tar med oss det vi har lært før*. Sitatet er etter vår oppfatning en god beskrivelse på hvordan Wenger (ibid) forstår praksis som påvirkelig og motstandsdyktig.

Vi har så langt forsøkt å tolke rektors tanker om etablering av nye team i forhold til Wengers tanker om hvordan diskontinuitet kan utvikle læring i praksisfellesskap. Det er en idealtypisk beskrivelse. Senere vil vi analysere hva som faktisk skjer i denne situasjonen. I fortsettelsen vil vi se nærmere på rektors tanker om andre måter å gjøre endringer på i forhold til hvordan kontinuitet og diskontinuitet påvirker læring i praksisfellesskap.

Diskontinuitet kan oppstå på grunn av forhold som organisasjonen ikke har kontroll over. En del lærere har for eksempel blitt overtallige på skolen fordi elevtallet har gått ned. Men rektor gjør ofte grep som medfører diskontinuitet hos deltakere i den hensikt å fremme læring. *Vi vil noe og vi får til noe ved å løse opp ting som kanskje andre har følt som et hinder, men som vi ikke har følt har vært vanskelig å jobbe med. Organisering av grupper for eksempel - vi har laget aldersblanda grupper.....* Rektor gjør rede for hvordan skolen oppløser de vanlige teamene og etablerer nye team i forhold til aldersblandede elevgrupper. Hvert år gjennomføres slike aldersblandede prosjekter. Læringsstiler vil ha et sentralt fokus i disse prosjektene de nærmeste årene. Aksjonslæringsgrupper satt sammen på tvers av team er et annet eksempel på hvordan diskontinuitet kan føre til nyorientering og utvikling av praksisfellesskap. Rektor mener at å spre kompetanse på en måte hvor lærer lærer lærer, er en god måte å utvikle praksis på. Men hun mener at det i så henseende alltid være et balansepunkt mellom kontinuitet og diskontinuitet. Stor grad av diskontinuitet vil kunne føre til frustrasjon som kan virke lammende. Det vil også være individuelle forskjeller med hensyn til frustrasjonsterskel i slike sammenhenger. Wenger (2003)

redegjør i denne sammenheng for deltakelsens og tingliggjøringens politikk hvor det blant annet går fram at det er viktig at endringer må godkjennes i fellesskapet, før den på betydningsfull måte kan skape praksis. I løpet av skolens læringshistorie har lærere uttalt at det har vært store frustrasjoner. De senere årene har imidlertid ledelsen vært mer lyttende og i større grad evnet å tilpasse diskontinuitet slik at disse frustrasjonene har avtatt.

Vi har med dette analysert situasjoner vedrørende kontinuitet og diskontinuitet i forhold til deltakelse. Wenger (ibid) viser også til kontinuitet og diskontinuitet i forhold til tingliggjøring. Skolen har i lengre tid arbeidet med tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er fortsatt sentralt. Det nye er at arbeidet med læringsstiler medfører at en må utvikle nye redskaper og metoder. Læringsøkten rektor hadde med kollegiet vedrørende analyse i forhold til arbeidsplaner og læringsstiler (se 7.2.2), er eksempel på hvordan dette fører til at en opprettholder systemet med arbeidsplaner (kontinuitet). Men samtidig så vi at arbeidsplanene måtte endres slik at de i større grad tok hensyn til at elever har ulike preferanser når det gjelder læringsstiler. Kombinasjonen av deltakelse og tingliggjøring, kontinuitet og diskontinuitet fører til det Wegner omtaler som den dobbelte konstituering av læringshistorier (kapittel 2). Læringshistorie blir derfor neste tema vi vil ta for oss.

Læringshistorier på team

Vi vil se hva som skjer i praksisfellesskapet når et team opphører og nye team oppstår. Vi vil analysere de nye praksisfellesskapene i forhold til felles oppgaver, felles repertoar og gjensidig engasjement.

7.team i 2004/05 omtalte seg selv som et godt team. De hadde arbeidet sammen i flere år. Vi oppfattet samarbeidet som et velutviklet praksisfellesskap. Det omfattet felles tolkning av oppgavene som lærer. Selv om den ene formelt hadde ansvar som kontaktlærer og den andre læreren hadde ansvar for spesialundervisning, byttet de i praksis på rollene (se 7.4.1). Dette skjedde i en vedvarende forhandling om hvilke oppgaver de skulle utføre i forhold til læringsprosessene med elevgruppa. De hadde også utformet et felles repertoar. I fellesskap hadde de utviklet metoder som de opplevde ivaretok elevenes ulike behov og læringsstiler. Det eksisterte et gjensidig engasjement hvor det kontinuerlig foregikk forhandling av mening. *Vi var*

kritiske venner til hverandre og brukte hverandre veldig. I forkant diskuterte vi både teoretisk og praktisk og opplevde å lære mye gjennom dette samarbeidet.

Skoleåret 2005/06 inngikk de omtalte lærerne i nye team. Den ene læreren ble lærer på 7. trinn igjen, mens den andre læreren fikk i oppgave å være kontaktlærer for 1.trinn. Etter at de nye teamene hadde jobbet sammen i ca tre måneder, intervjuet vi de to lærerne som arbeidet sammen på 7. trinn året før. Vi vil nå se på erfaringene de hadde gjort i den korte tiden de har vært sammen på de nye teamene og analysere det i forhold læringshistorie.

Læringshistorie 1

Læreren på 7.trinn fikk én ny samarbeidspartner. Den nye samarbeidspartneren er for øvrig den som er omtalt tidligere, og som opplevde det vanskelig å utvikle arbeidsformer som ivaretok elever med taktile og kinestetiske preferanser. Den erfarne læreren på 7.trinn redegjorde for en prosess hvor teamet gradvis arbeidet seg fram til en kollektiv forståelse av felles oppgaver. De jobbet på en slik måte at de utviklet et felles repertoar, særlig innen taktile og kinestetiske arbeidsformer. Det utviklet seg et gjensidig engasjement ved at de involverte seg sterkt i hverandre. Læreren beskrev hvordan dette skjedde ved at det er en kontinuerlig forhandling om mening. Hun beskrev at det opplevdes nyttig å få gjøre seg erfaringer med samme trinnet en gang til. Hun opplevde det stimulerende med ny samarbeidspartner fordi hun var motivert. Men hun så også at den nye partneren hadde mindre teoretisk bakgrunn og et smalere erfaringsgrunnlag og repertoar enn samarbeidslæreren på det forrige teamet. De snakket åpent om dette og de forsøkte å avpasse seg i forhold til hverandre. Ved det første emnet ble de enige om at den erfarne læreren utarbeidet et opplegg. Hele veien drøftet teamet erfaringer og gjorde endringer i forhold til hva de ble enige om. Ved neste emne utarbeidet den erfarne læreren bare et omriss som den nye forsøkte å fylle. Prosessen med drøftinger fortsatte. De var på det tidspunktet intervjuet ble foretatt kommet så langt at læreren som ”gikk i lære”, skulle lage et utkast som skulle diskuteres og videreutvikles i fellesskap. På denne måten har den sistnevnte læreren endret seg fra å være ”perifer” deltaker til å bli en mer ”fullverdig” deltaker i et nytt praksisfellesskap som tar form. Deltakelsen i dette praksisfellesskapet former ikke bare hva de gjør, men også hvem de er og hvordan de fortolker det de holder på med. Den erfarne læreren understreker at praksisen ikke er en kopi fra før. Hun begrunnet dette med at hun nå har et langt større teoritilfang, at hun arbeider

sammen med en annen kollega og har en annen elevgruppe. På spørsmål om hvordan praksis artet seg annerledes, pekte hun på et par punkter. For det første dreide det seg om vurderingsformer og bruk av mappevurdering som i større grad tar hensyn til læringsstiler. For det andre dreide det seg om at hun også i langt større grad opplever å tilpasse undervisningen bedre. Den siste klassen har vært langt mer utfordrende faglig og ikke minst sosialt. Prosessen teamet har gjennomgått i praksisfellesskapet, har blant annet ført til et utvidet repertoar. *Klassen har utviklet seg veldig positivt. For meg handler det om at læringsstiler fungerer fordi jeg føler at jeg når ungene. Det har noe med tilpasning å gjøre. Jeg har fått flere analytiske redskaper til å forstå læringsstiler.* I forhold til Wengers teori beskriver læreren en læringsbane i et praksisfellesskap som preger hennes identitetsdanning om hvordan barn lærer.

Begge lærerne opplevde å være i et team som er i samsvar med sentrale elementer i forhold til hvordan praksisfellesskap utvikler seg. Men identitetsdanningen har også sammenheng med andre sosiale læringssituasjoner, uten at de tydelig kan redegjøre for hvordan disse konkret påvirker. Den erfarne læreren er for eksempel deltaker i flere læringsforhold i forbindelse med læringsstiler. Det omfatter blant annet en aksjonslæringsgruppe, en kommunal gruppe og en internasjonal gruppe. Hun er med andre ord deltaker av flere fellesskap samtidig. I følge Wenger er vi alle multimedlemmer med tilhørighet i flere fellesskap (jobbmessig og privat) som gjør at vi etablerer sammensatte perspektiver ("nexus of perspectives", Wenger 1998). I forhold til det daglige arbeidet i skolen, opplevde vi teamet som det helt sentrale praksisfellesskapet når det gjaldt utvikling av kompetanse i læringsstiler

Læringshistorie 2

Læreren på 1.trinn var i stor grad alene om sin oppgave, men hadde en assistent og et par timelærere inne i klassen. De omtalte seg selv som team, men samarbeidet mye løsere enn hva vi vanligvis forbinder med team. I og med at timelærerne også arbeidet på andre trinn, måtte de dele seg på flere trinn når det gjaldt samarbeid. På denne måten ble samarbeidet oppstykket.

Jeg savner samarbeidet og den felles plattformen vi hadde bygd opp. Vi har utviklet så mye sammen. Nå er det forskjellig, litt forskjell i læringssyn, forskjell i kunnskap. Jeg føler at vi får til nye ting nå også, men føler jeg må dra så mye selv. Vi er forskjellige med de nye jeg samarbeider med. Det gjelder de voksne, men også barna. Jeg kan ta med meg mye av de kunnskapene jeg lærte på teamet, men det blir litt annerledes, både praksis av læringsstiler og

forståelser. Dialogen blir for eksempel veldig annerledes. Vi har ikke de samme referansene. Men samtidig er det litt spennende. I fjor opplevde læreren at hun lærte hele tiden på teamet. Men slik er det ikke nå. Det er ikke kontinuitet og jeg har ikke et fullverdig team og må derfor dra mye selv.....Jeg mangler en ordentlig sparringspartner.

Rammene her er ganske annerledes enn ved forrige læringshistorie. Deltakerne har liten tid til å forhandle seg fram til en felles fortolkning av deres felles oppgave. Repertoaret på 1.trinn er svært forskjellig i forhold til repertoaret på 7. trinn. Undervisning på 1.trinn krever store endringer i forhold til 7. trinn. Læreren opplever at det er liten tid til å utvikle et nytt felles repertoar fordi de andre voksne på teamet bare er noen få timer i klassen, og det blir liten tid til samarbeid. Dermed begrenses det gjensidige engasjementet seg på en måte som gjør det problematisk å få til en kontinuerlig forhandling om mening. Til tross for at læreren er både positiv og konstruktiv, blir det mye vanskeligere å utvikle de delprosessene som er viktig i et praksisfellesskap. Vanskene synes å ha klar sammenheng med timeplan- og samarbeidsstruktur. I Wengers (2003b) terminologi vil dette kunne bli uttrykt slik. Det har oppstått en så sterk diskontinuitet i forhold til tingliggjøringen (timeplan m.m.), at det hindrer deltakelse som kan fremme et godt praksisfellesskap på teamet. Skal en kunne gjøre noe med dette, må en altså gjøre noe med tingliggjøringen. Det må skapes en ny struktur. Dette kan være vanskelig i en skole som har bare en klasse på hvert trinn. Men det finnes muligheter. Det er f.eks mulig å organisere elever i aldersblandede basisgrupper med ulike størrelser. På denne måten vil en kunne oppnå større fleksibilitet slik at det blir lettere å lage kompakte lærerteam som hovedsakelig jobber med samme elevgruppe. En vil i større grad hindre at timelærer går ut og inn av klasser og det ville bli lettere å få til samarbeid med tanke på å utvikle et godt praksisfellesskap.

Oppsummering læringshistorier

Vi har så langt analysert to læringshistorier etter at et godt fungerende team ble splittet opp og gikk sammen med andre lærere og dannet to nye team. Den ene læringshistorien viser hvordan deltakerne i teamet er i ferd med å utvikle et fruktbart praksisfellesskap. Den andre historien viser hvordan det har utviklet seg et mindre fruktbart fellesskap. Dette viser det Wegner er opptatt av, at deltakere som fungerer godt i ett praksisfellesskap ikke nødvendigvis gjør det i andre. I kapittel to viser vi til at det i stor grad er kontekstavhengig. Årsaken til vanskene i den ene

læringshistorien synes å henge sammen med en uheldig struktur når det gjelder timeplan og fordeling av lærere. I vår forståelse av pedagogisk ledelse har vi vist til at det er rektors ansvar å legge til rette for at det skjer gode refleksjons- og læringsprosesser. Det innebærer også å utvikle strukturer som gjør det mulig at slike prosesser skal kunne skje. Dersom en skal trekke lærdom av dette, kan det være fornuftig å sette i gang en prosess hvor en forsøker å utvikle en struktur som gjør det enklere å få til gode refleksjons- og læringsprosesser på alle team. En lærende organisasjon betinger at det er et mangfold av læringsforhold som utvikler ulike praksisfellesskap som samlet sett fører til læring (jfr. kap. 2). I vår sammenheng dreier det seg om læring i forhold til læringsstiler og tilpasset opplæring.

Skolen har flere ulike praksisfellesskap og vi har ikke hatt mulighet til å utforske alle. Vi har hittil avgrenset oss til hvordan læring kan skje i team ved å rette søkelyset på to læringshistorier. Men også hele kollegiet kan forstås som et praksisfellesskap. Kollegiet omfatter bare 14 lærere i en relativt enkel struktur. Rektor er opptatt av kollektive læringsprosesser også skal skje i et samlet kollegium. Dette skjer regelmessig på samrådingsøker i form av ulike refleksjons- og læringsøker. Personalet behersker ulike metoder for dette. Vi vil i fortsettelsen analysere hvordan hele kollegiet kan utvikle seg som praksisfellesskap.

Kollegiet som praksisfellesskap

Skolen gjennomfører av og til det de kaller aksjonslæringsøker i hele kollegiet. Enkelt sagt innebærer dette at noen legger fram et tema. Det kan for eksempel være et pedagogisk opplegg, klasseledelse osv. Etter introduksjonen og probleminnramming analyseres utfordringene grundig ved at det blir stilt en rekke spørsmål. Det er også mulig å få råd hvis det er ønskelig. Til slutt blir det opp til probleminnehaveren på bakgrunn av refleksjonen å prioritere områder for videre handlinger (aksjon). Etter en stund vurderes de nye tiltakene. Slike aksjonslæringsøker gjennomføres systematisk i mindre grupper deler av året, av og til også i felles kollegium.

Vi vil nå se nærmere på en aksjonslæringsøkt hvor hele kollegiet var samlet. To lærere la fram introduksjonen til et tema de hadde gjennomført med elevene. Rommet var delt inn i stasjoner relatert til ulike sansepreferanser til læringsstiler hvor lærerne gjorde noen av de samme

oppgavene som elevene hadde gjort. Etter introduksjonen arbeidet hele kollegiet etter de fasene som nettopp er beskrevet. Det ble gjort på en slik måte at alle ble aktivisert.

I kapittel 2 har vi redegjort for Wengers (2003 b) tenkning når det gjelder læring innenfor et praksisfellesskap. Læringen består av følgende fire komponenter som er bundet sammen til en enhet: *fellesskap, identitet, mening og praksis*. Dersom aksjonslæringen regelmessig gjennomføres slik den er beskrevet, kan det være en god måte å utvikle læring i praksisfellesskap på i hele kollegiet. For det første bidrar lærerne med ideer og tanker og konkrete måter å arbeide med læringsstiler på. Det kan bidra til å utvikle den tilhørighet Wenger understreker som viktig med hensyn til å delta i fellesskapet. Over tid kan dette utvikle den enkeltes identitet i kollegiet knyttet til det en gjør innenfor fellesskapet. I dette tilfelle dreier det seg om hvordan en arbeider med læringsstiler. I fasen i aksjonslæringen hvor en stiller spørsmål til hverandre, oppstår diskurser som representerer den kontinuerlige forhandlingsprosessen. Det forhandles om mening slik at det kan utvikle seg en felles forståelse til arbeidet med læringsstiler. Den siste komponenten er praksis. Det kan skje når lærerne tar med seg elementer fra aksjonslæringsøkta til sin egen praksis med læringsstiler i klassen. I dette tilfellet dreier det seg om å utvikle redskaper som er egnet i forhold til elevers ulike læringsstilpreferanser, og hvordan deltakerne forhandler om ny mening om dette i teamet som praksisfellesskap. Slik kan ulike praksisfellesskap fungere gjensidig positivt på hverandre.

Vi har hittil brukt uttrykket ”kan utvikle” i forhold til de fire komponentene Wenger knytter til læring i fellesskapet. Årsaken til det, er at vi ikke har innhentet data som kan si noe samlet om hvordan alle komponentene fungerer med hensyn til å utvikle praksisfellesskapet i hele kollegiet. Vi har derimot data fra en aksjonslæringsøkt som sier noe hvordan forhandling av mening skjer samlet i lærerstaben. Vi vil i fortsettelsen se nærmere på dette.

Etter at to lærere hadde presentert hvordan de jobbet med læringsstiler slik det nylig er redegjort for, stilte de andre lærerne en rekke spørsmål som dannet grunnlag for forhandling om mening. Nedenfor har vi gjengitt de spørsmålene som ble viet mest oppmerksomhet:

- Hvordan ble presentasjonen mottatt av elevene?
- Har dere følelsen av at denne måten å jobbe på har skapt større interesse?
- Har dere følt at elever har valgt feil – hva har dere evt. gjort da?

- Med så mange forskjellige arbeidsmåter, klarer alle elevene å henge med, og hvordan har dette fungert annerledes for de med spesialundervisning?
- Fikk de nok kunnskaper til å forstette på egen hånd?
- Dere startet med å si at dere ønsket å få med flest mulig. Hvorfor ikke alle?

På bakgrunn av spørsmålene reflekterte hele kollegiet over de framlagte erfaringene og erfaringene de selv gjorde seg i presentasjonen. Til spørsmålet om hvorfor målet ikke var å få med alle, svarte lærerne at det ikke ville være riktig å ha for bastante mål. Det vil si mål som de ikke ville nå. Litt senere i ”forhandlingen” ble dette synspunktet nyansert.

Det er noe vi må bli flinkere til - å ha mål å jobbe mot som er langsiktige. At vi ikke setter oss mål som vi forventer å nå hver gang. Jeg tror vi må øve oss på dette for målet er få med alle. Denne gangen klarte vi det ikke, men vi fikk kanskje med litt flere og kanskje klarer vi det ikke helt neste gang heller, men vi fikk med en til.

Spørsmålet om hvordan dette opplegget fungerte annerledes for de med spesialundervisning, ble også viet mye virksomhet. Lærerne beskriver at svaret er tredelt. En elev ble det ikke registrert endringer hos, den andre eleven hadde framgang, mens den tredje eleven oppnådd veldig god framgang. For den sistnevnte eleven uttalte lærerne at det hadde sammenheng med at han fikk jobbe med taktile og kinestetiske oppgaver. Han klarte å fokusere på oppgavene langt lenger enn vanlig. Det ble etter hvert mest fokus på den ”midterste” eleven som hadde hatt en viss framgang. Endringen bestod i at eleven kom mer på innsiden av stoffet enn det som er vanlig og dette ble knyttet til at arbeidsformene fungerte i forhold til elevens preferanser når det gjelder læringsstiler.

Prosessen viser hvordan lærerne bryner seg på hverandre, dels kommer med begrunnelser, dels nyanserer oppfatninger. På den ene siden forhandles det fram mening blant lærerne som la fram opplegget de hadde gjennomført. På den annen side forhandles det fram mening blant de andre lærerne i kollegiet som bidrar med problemstillinger, råd og tanker. I forordet til Lave og Wengers bok, *Situert læring* (2003), viser Kvale at teorien om praksisfellesskap føyer seg inn i tradisjonen til erfaringslæring med røtter tilbake til Dewey. Men samtidig hevder han at det er en vesens forskjell. For mens erfaringspedagogikken er subjektsentrert, er den situerte læringen relasjonell. For erfaringspedagogikken er det deltakernes individuelle erfaringer som er utgangspunktet for læring. For situert læringsteori er det praksisfellesskapet som er utgangspunkt

for læring. Slik sett faller dette sammen med Wadels tenkning om at samhandling fører til handling (kapittel 2).

Rektor uttaler ved flere anledninger at hun opplever aksjonslæring som fruktbar metode med tanke på læring og utvikling. Tanken etter en slik økt, er jo at lærerne skal ta med seg videre det de lærer til i sin egen praksis. I hvor stor grad dette faktisk skjer, skal vi være forsiktig med å uttale oss om. Det ble nemlig ikke eksplisitt reflektert over dette, eller utfordret på hvilke konsekvenser økten kan få for hver enkelt lærers praksis. Vi vet imidlertid med sikkerhet at 7.trinn gjorde det. Det skjedde i form av en nærmere kartlegging av elevene med tanke på preferanser når det gjelder læringsstiler. Det fikk blant annet konsekvenser med hensyn til innredning i klasserommene. Hensikten var å bedre kunne tilpasse opplæringen til elevene.

Som eksterne øyne har vi gjort oss en refleksjon om at ”forklaringsmodellene” til lærerne i stor grad ble knyttet til læringsstiler. Det er forståelig at en i en slik økt velger et slikt fokus. Det kan likevel være lurt å åpne opp for andre perspektiver enn bare læringsstiler som forklaring på hvordan opplegget fungerte i forhold til ulike elever. Men som Tiller (1999) har påpekt, er dette ikke lett uten at en har distanse. Som forskere ble vi selv sterkt involvert i skolens aksjonslæring. Det var først i analysearbeidet lenge etterpå at vi ”oppdaget” at fortolkningsrammene til lærerne var smale. Dette viser at også aksjonsforskere er utsatt for ”blendingseffekt” når de blir trukket nært inn i det feltet de forsker på.

Oppsummering praksisfellesskap

Vi har med dette forsøkt å analysere skolens aksjonslæring i forhold til noen av elementene i Wengers (2003 a) teori om læring i praksisfellesskap. Det har vi gjort ved å rette søkelyset på hvordan rektor gjør grep i forhold til å gjøre en del forandringer som bryter mønster. Dette har vi drøftet i forhold til diskontinuitet og kontinuitet. Diskontinuitet kan fungere som en stor eller liten stopp eller forstyrrelse som gjør at en må tenke annerledes. Under gitte betingelser kan dette være fruktbart med tanke på utvikling av et praksisfellesskap. Rent konkret har vi analysert hva som skjedde når et team ble oppløst og disse medlemmene ble medlem av hvert sitt nye team. Læringshistorien ble svært forskjellige noe som understreker at praksisfellesskap er kontekstuelle. Til slutt har vi forsøkt å analysere læringsprosesser i hele kollegiet med tanke på

hvordan den kan bidra til å utvikle praksisfellesskap i hele kollegiet. Vi har særlig fokusert hvordan det forhandles om mening. Bakteppet i denne analysen har vært pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse forstår vi relasjonelt samtidig som den formelle lederen rektor er den som har ansvar for at refleksjons- og læringsprosesser skjer.

8. Konklusjon

På bakgrunn av forskningsspørsmålet som har vært fokus for vår forskning, vil vi i dette kapittelet trekke konklusjoner ut fra vår egen analyse. Avslutningsvis i vår aksjonsforskning er det også relevant med noen forskningsmetodiske vurderinger av vårt forskningsopplegg i forhold til prosess og resultat. Vi vil også drøfte aktuelle problemstillinger for videre forskning.

8.1 Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring?

Vi vil besvare det ovennevnte forskningsspørsmålet ved først å svare på følgende underproblemstillinger:

- Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på organisasjonsnivå?
- Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på ledernivå?
- Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på teamnivå?
- Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på elevnivå?

8.1.1 Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på organisasjonsnivå?

I vår empiri har vi data fra logger og observasjoner knyttet til skolens aksjon som viser tilrettelegging av refleksjons- og læringsprosesser i kollegiet, hvilket også inkluderer oss som forskere. Aksjonen har inkludert refleksjons- og læringsprosesser blant annet i form av læringsøker og loggskrivning. Rektor har sammen med personalet sørget for at ny kunnskap ble prøvd ut, blant annet i skolens fellestema. Erfaringer fra 7.trinn ble tatt tilbake til organisasjonen for refleksjon og utvikling av ny kunnskap. Prosessen eksemplifiserer sentrale trekk ved C.C.Wadels definisjon av pedagogisk ledelse.

Spørsmålet er om kollegiet som helhet kan defineres som ett praksisfellesskap. Læringsøktene i kollegiet inkluderte forhandling om mening og læring ved å utprøve ny praksis. Vi er imidlertid usikre på om kollegiet har utviklet en felles identitet. Det kan også tenkes at kollegiet har utviklet seg til praksisfellesskap etter at vi som forskere trakk oss ut. Uten at det settes av tid til forhandling om mening av begreper, vil det alltid være en fare for at

utviklingsarbeidet blir en serie gjøringar uten at kollegiet har en felles forståelse for sentrale begreper. Vi opplevde dette som en utfordring da vi selv ledet læringsøkter for kollegiet.

Wadel (2002) skriver at lærende organisasjoner kjennetegnes av å ha mange læringsforhold og mange typer læringsforhold. Vi har som tidligere nevnt ikke hatt som intensjon å skaffe oss en oversikt over alle læringsforhold og læringsnettverk ved skolen, men vi har fått inntrykk av at skolen har et mangfold av læringsforhold og ulike typer læringsforhold.

I en evaluering som skolen selv gjennomførte i forhold til sin egen aksjon, kom det fram at vi som forskere kom inn og ledet planleggsarbeidet av skolens fellesskap og satte fart i prosesser som personalet hadde strevd med. Vi tar dette som et signal på at skolen kan ha hatt nytte av ”ytre øyne” i prosesser som lett ellers kan gå i ring (Møller 1995).

8.1.2 Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på ledernivå?

I kapittel 2 beskrev vi to dimensjoner ved ledelse i skolen; pedagogisk ledelse og administrativ ledelse. Med henvisning til Wadel deler Lillejord (2003) ledelse inn i produktiv og reproduktiv ledelse. Produktiv pedagogisk ledelse dreier seg om å få i gang refleksjonsprosesser slik at produktiv kunnskap kan skapes gjennom samhandling i organisasjonen. Reproductiv pedagogisk ledelse retter fokus mot bestemte kunnskaper og metoder som en mener er viktige å lære seg. Når pedagogisk ledelse studeres i et relasjonelt perspektiv, er samhandlingen i fokus. Ledelse forstås som en prosess som mange tar del i, både som formelle og uformelle læringsledere. Wadel (2002) kaller den dimensjonen ved ledelse som handler om læring for læringsledelse. Ved vår skole observerte vi hvordan rektor som formell leder ledet refleksjons- og læringsprosesser i kollegiet. Men vi så også at rektor la til rette for uformell læringsledelse, blant annet ved å la lærere lede læringsprosesser gjennom bruk av aksjonslæring.

C.C.Wadel (1997) hevder at produktiv pedagogisk ledelse ikke er nok med hensyn til at skolen skal bli en lærende organisasjon. Ledelse i og av skolen forutsetter også administrativ ledelse. Vi har tidligere redegjort for begrepene byråkratisk versus innovativ administrativ ledelse. Mens byråkratisk administrativ ledelse refererer til en regelstyrt ”slik skal det gjøres-kultur”, refererer innovativ administrativ ledelse til ”slik kan det gjøres-kultur”. På Kleggen skole så vi eksempler på byråkratisk administrativ ledelse med sterk vekt på regler og prosedyrer. Men vi så også innovativ pedagogisk ledelse knyttet til skolens arbeid med tilpasset opplæring. Tiller (1986) viser til begrepene mekanisk versus organisk organisasjon. Byråkratisk ledelse

krever i større grad en mekanisk organisasjon og motsatt krever innovativ administrativ ledelse i større grad en organisk organisasjon. Det kan være en balansegang mellom det rettlinjede og det dynamiske som vi også registrerte ved vår skole. Vi har tidligere gitt uttrykk for at visse situasjoner i større grad krever byråkratisk administrativ ledelse, mens det i andre situasjoner ville være fornuftig med innovativ administrativ ledelse. Selv om vi i utgangspunkt er skeptiske til å skille mellom pedagogisk og administrativ ledelse, mener vi at det kan være fornuftig av analytiske årsaker. I hverdagen tror vi imidlertid at det kan være kunstig med dette skillet. Begrepene kan også være nyttige i forhold til refleksjon i hverdagen. Wadel (2002) uttrykker at læringsleder har spesielt ansvar for å sørge for at det er etablert mottakerferdigheter i kulturen, det vil si at det er kultur for læring. Vi deler Wadels oppfatning dersom han her tenker både på formelle og uformelle ledere. På dette punktet vil vi hevde at myndighetene ikke er konsistente i sine forventninger til skoleledere. I kap 2 redegjorde vi for hvordan myndighetene skifter mellom å adressere ansvaret om å skape en lærende organisasjon til formell ledere, mens det i andre sammenhenger uttrykkes at ansvaret hviler på alle ansatte. I vår undersøkelse som handlet om hvorvidt de ansatte ved skolen fikk slippe til og bidra med utvikling på skolen, tydet mye på at de ansatte selv syntes de fikk slippe til hvis de ønsket.

Dersom en skal følge C. C.Wadels (1997) tanker om at pedagogisk ledelse også handler om at ny kunnskap anvendes slik at det kommer organisasjonen til gode, viser vår empiri at det til en viss grad skjer. Erfaringer og kunnskapsutvikling som har skjedd på team har for eksempel blitt tilbakeført til kollektivet for videre refleksjon og utprøving. På dette området har vi sett en kollektiv tankegang, at ny kunnskap skal deles slik at alle kan lære.

8.1.3 Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på teamnivå?

Spørsmålet er i hvilken grad pedagogisk ledelse kan erfares på teamnivå. Vi har i denne sammenheng valgt ut et par eksempler som vi mener belyser dette.

Vi har som tidligere nevnt intervjuet et team, skygget det samme teamet og observert elevene. På denne måten har vi fått et inntrykk av i hvilken grad skolens aksjon nedfeller seg i praksis på teamnivå. I førveiledning med teamet samtalte vi om det pedagogiske opplegget som var tilrettelagt for ulike læringsstiler og om sentrale begreper om læring i emnet. Vi fikk inntrykk av at teamet var samkjørt i forhold til forståelse av begreper knyttet til læringsstiler og læring generelt. I observasjonen som fulgte ved gjennomføringen, kunne vi få et inntrykk av i hvilken

grad lærerne tilrettela for læringsstiltilpasset opplæring. Vi registrerte at lærerne først og fremst tilrettela i forhold til ulike sansepreferanser. Videre kunne vi registrere at det ble tatt hensyn til elevenes sosiologiske preferanser i forhold til å jobbe alene, i par, i grupper, sammen med voksen osv. Lærerne konfronterte elevene i forhold til deres valg av strategier for egen læring i forbindelse med oppgavene elevene skulle utføre. Elevene måtte stadig begrunne valg av strategier.

Skoleåret etter ble teamet oppløst. Rektor hadde inkludert personalet i prosessen med hensyn til å få neste års kabal til å gå opp hva teamsammensetning gjaldt. I intervju ga teamet inntrykk av at de savnet samarbeidet, men at de hadde forståelse for at teamet ble splittet. Vi fikk inntrykk av at lærerne godt kunne tenke seg et videre samarbeid, men at det var til beste for organisasjonen at de ble delt skoleåret etter. Når rektor valgt å dele opp teamet og spre deltakerne på andre team, forstår vi det slik at rektor utøver pedagogisk ledelse ved å skape diskontinuitet i organisasjonen. Lærere med høy kompetanse på læringsstiler ble plassert i nye team med lærere som hadde lavere kompetanse på dette området. Hensikten var å spre kompetanse slik at flere utviklet ny kunnskap om læringsstiler. I intervju med rektor går det fram at hun gjør dette bevisst. Det førte til utvikling av to ulike læringshistorier. Mens den ene læreren var i ferd med å utvikle et nytt praksisfellesskap, manglet den andre læreren faste samarbeidspartnere å utvikle praksisfellesskapet sammen med. Denne situasjonen mener vi er eksempel på hvordan pedagogisk ledelse influerer på det som skjer på teamnivå. Det hviler et spesielt ansvar på leder slik at ytre rammer og betingelser i mest mulig grad kan gjøre det mulig å etablere nye læringsforhold som kan utvikle gode praksisfellesskap. I dette ligger også å kunne foreta grep dersom endringer ikke medfører at det utvikles produktiv kunnskap på teamnivå.

Fjorårets 7. trinnteam tilhører også eksterne praksisfellesskap. Det kan være verdifullt for disse lærerne og for skolen som helhet. Dette kan være svært fruktbart dersom de tar med seg det de lærer i andre fellesskap tilbake til skolen. Skal deres nye kunnskap integreres på skolen, må det på nytt forhandles om hva som gir mening dersom det skal prege fellesskapet på skolen. På denne måten oppstår det Wenger (1998) kaller sammensatte perspektiver. I forhold til pedagogisk ledelse er det viktig at rektor er aktiv med hensyn til å tilrettelegge for slike koblinger. Det skjer i relativt stort monn på Kleggen skole.

8.1.4 Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk på elevnivå?

Da vi gikk inn i et forskende partnerskap med skolen, var vi nysgjerrige i forhold til om skolens aksjon til syvende og sist kunne erfares av elevene i form av en opplæring tilpasset elevenes læringsstiler. Rektor går mye rundt i skolen og har en vid kontaktflate med elevene og forsøker å fange inn hva som skjer på elevnivå og med mange enkeltelever. Da vi kun valgte å studere aktivitetene på 7. trinn, har vi ikke grunnlag for å trekke slutninger for hele organisasjonen på elevnivå. På dette trinnet kunne vi imidlertid observere ulike situasjoner der lærerne hadde lagt til rette for ulike læringsstiler. Sentralt i Dunns og Dunns læringsstilteori er at elevene skal ta ansvar for valg av strategier basert på egen læringsstil. Lærerne fortalte oss at de hadde snakket mye med elevene om det å lære på ulike måter. Da vi observerte elevene som bakgrunn for refleksjonssamtaler på teamet, hadde klassen brukt et målverktøy for å kartlegge egen læringsstil gjennom selvrappotering (LS:CY!). Teamet opplever at de gjennom denne prosessen utviklet elevenes metakognitive ferdigheter. Det er med dette et visst grunnlag for å kunne si at skolens aksjon erfares av elever. Men vi har ikke data som tilsier i hvor stor grad dette skjer.

8.1.5 Endelig konklusjon

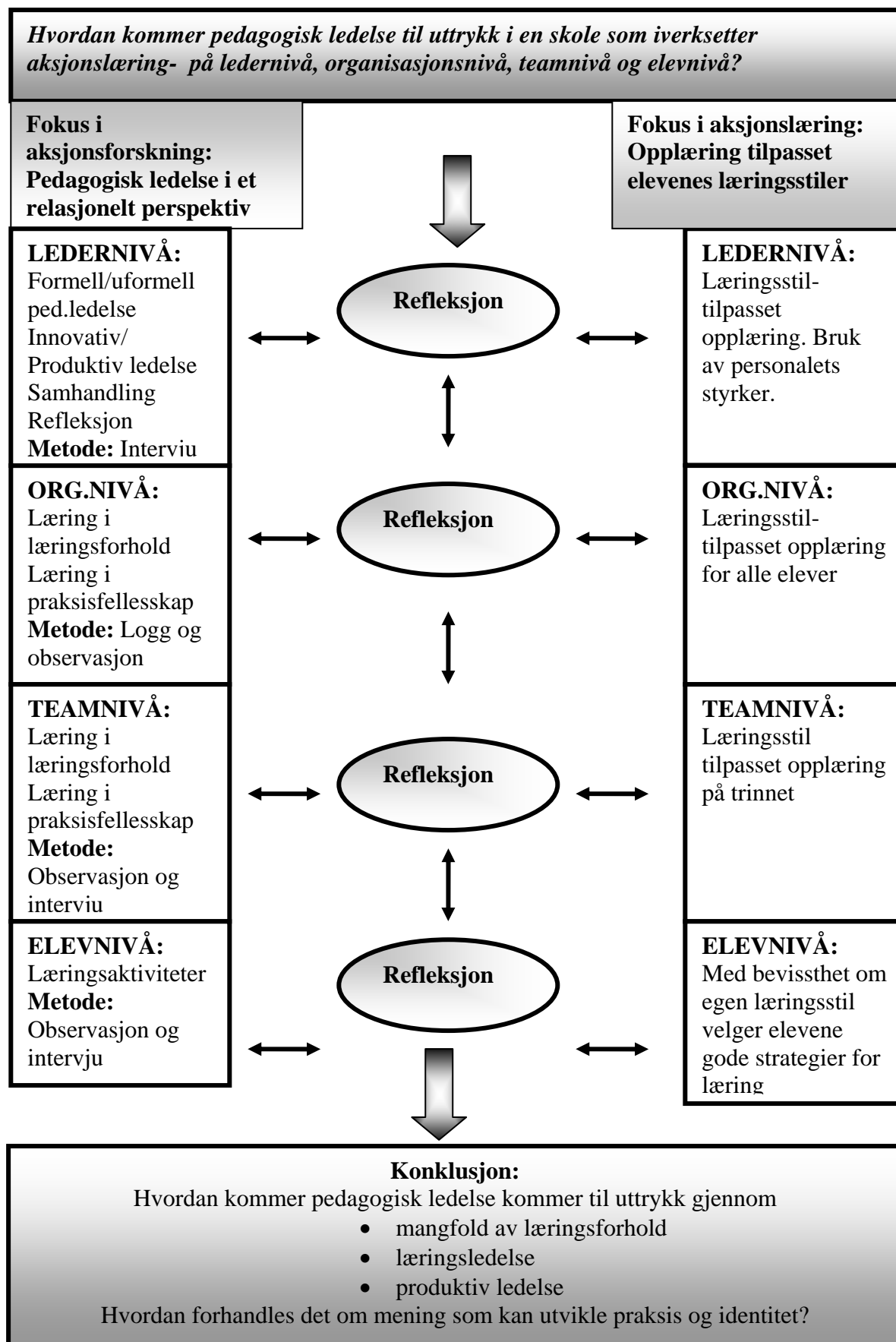
Vi har gjennom vår undersøkelse forsøkt å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kommer pedagogisk ledelse til uttrykk i en skole som iverksetter aksjonslæring?

Problemstillingen er delvis besvart gjennom underproblemstillinger knyttet til i hvilken grad pedagogisk ledelse kommer til uttrykk på organisasjonsnivå, ledernivå, teamnivå og elevnivå. Vi har valgt et relasjonelt perspektiv for vår undersøkelse, hvilket har medført fokus på samhandling hos både ledere og ledede i organisasjonen. I en lærende organisasjon finnes mange læringsforhold og mange typer læringsforhold, både formelle og uformelle. Selv om mange tar ledelse i en organisasjon, mener vi med støtte i C.Wadel (2002) at formelle læringsledere har et særlig ansvar for å se til at det skjer refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. I tillegg er det viktig at kunnskapen anvendes på en slik måte at det kommer organisasjonen til gode. Med bakgrunn i C.Wadel (2002,2003) og C.C.Wadels (1997) tenkning og vår egen analyse, vil vi påpeke betydningen av produktiv pedagogisk ledelse og innovativ administrativ ledelse.

Likeledes at det legges til rette for et mangfold av læringsforhold. Å utvikle praksisfellesskap krever mer enn felles gjøringer. Et team eller kollegium blir ikke uten videre et praksisfellesskap selv om de gjør ting sammen. Det er nødvendig å forhandling om mening på ulike områder dersom det skal utvikles læring og identitet i et praksisfellesskap. Dette er kanskje noe som kan motvirke aktiviteter uten mål og begrunnelser slik som forskning av Reform 97 viser (St.meld.nr.30 2003-2004). Og med dette er vi tilbake i kjernen i dette prosjektet. Pedagogisk ledelse handler om å lede refleksjons- og læringsprosesser på en slik måte at hele organisasjonen lærer. I denne sammenhengen kan kanskje dette prosjektet være et lite bidrag ... i hvert fall for Kleggen skole som har deltatt i prosjektet..?

Fig.8.1 Fra problemstilling til konklusjon i forskende



8.2 Forskningsmetodiske vurderinger

Vi vil nå gjøre oss noen betraktninger i forhold til vår egen forskningsprosess. Under analyse av empirien har vi erfart at vi ikke kunne betegnes som et praksisfellesskap da vi startet opp forskningsprosessen. Vi hadde i for liten grad forhandlet om mening, hvilket innebar at vi innhentet mye empiri. Mye av empirien skulle vise seg å ikke være relevant fordi vi hadde jobbet for lite med felles fortolkning av begreper. Dette førte også til at vi endret noen av analysebegrepene underveis etter hvert som vi utviklet felles forståelse. Selv om vi ikke har ønsket å gjennomføre strukturerte intervju, kunne våre semistrukturerte intervju i større grad vært spisset i forhold til fokusbegreper. Det ville også ha gjort det lettere å få til metodetriangulering.

I den første fasen var vår rolleforståelse noe uklar. Vi var ikke tydelige nok på at det var to parallelle prosesser som pågikk; henholdsvis aksjonsforskning og aksjonslæring. I perioder har vi vært for nær praksisfeltet. I ettertid vurderer vi at forskningen har strukket seg over for lang tid. Unødig tid har gått med til å hente opp igjen teori, metode og tenkning. På den annen side har dette også fortont seg som en modningsprosess.

Av positive faktorer som vi vil nevne avslutningsvis, har forskningsprosessen totalt sett vært en spennende periode med høy grad av egenutvikling. Vi mener også at vi sammen har utviklet et praksisfellesskap. Mye tyder på at forskningen har vært av nytteverdi for praksisfeltet, teoretisk og metodisk. At aksjonen har fortsatt etter at vi trakk oss ut, vurderer vi som et godt tegn. Vi trives i rollene som ”sokratiske klegger” som får pirre borti praksisfeltet, og vi trives fremdeles godt i uferdige prosesser. Å intervenere i praksisfeltet gir mange refleksjoner. Det har vært nyttig å kunne samtale om det som skjedde for bedre å forstå situasjoner og hendelser. Vi har forsøkt å være fleksible og kreative i vår tilnærming, hvilket vi også tror kan videreutvikles ved sener anledninger.

8.3 Aktuelle problemstillinger for videre forskning

Vi føler å ha måttet gjøre mange harde avgrensninger underveis, og de kunne kanskje med fordel vært gjort enda strengere. Dette har ført til en rekke problemstillinger vi ikke har kunnet gå videre på eller vi har gjort for dårlig i dette prosjektet. Det innebærer med andre ord at vi har tilegnet oss kunnskap om en rekke forhold vi opplever det kan være interessant å forske videre på. De mest sentrale temaene vil vi oppsummere slik:

- Det satses store midler til kompetanseutvikling i Norge. Det vil alltid være relevant å stille spørsmål om strategiene som tas i bruk er gode. I denne sammenhengen kunne det vært interessant å forske videre på hvordan Wengers teori om praksisfellesskap er relevant i forhold til å utvikle strategier for skoler som lærende organisasjoner.
- I hvilken kan grad kan nyutdannede lærere lettere kunne bli fullverdige deltakere i et praksisfellesskap ved å utvikle et system med mesterlærere
- Det vil også være interessant å studere nærmere hvordan aksjoner fungerer på elevnivå. Hvorvidt kan for eksempel kan eleven inkluderes i aksjoner som bidragsytere under planlegging, gjennomføring og vurdering
- I hvilken grad kan læringsstiltenkningen være relevant i forhold til personalutvikling

Kildeliste

- Anderson, J.R, Greeno, J.G., Reder, L.M & Simon, H.A. (2000): Perspective on Learning, Thinking and Activity. I: *Educational Researcher*. Vol. 29, No.4, 11-13.
- Alvesson, M. & Sköldberg K.(1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. & Schön D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading Massachusetts: Addison- Wesley.
- Bråten, I. (2002a): Ulike perspektiv på læring. I: *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Bråten, I. (red.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bråten, I. (2002b): Selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv. I: Bråten, I (red.): *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv*. Bråten I.(red.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Burke, K.(1998): Relationship(s) between the consistency scores of an analytic versus a global learning-style assessment for middle-school students (Grades 6-8). Doctoral Dissertation, St. John's University 1999.
- Burke K.& Dunn, R.(1998): *Learningstyle: The Clue to You! (LS:CY!)*. St.John`s university, Center for the Study for the Learning and Teaching Styles, Jamaica, NY.
- Carr, W.& S. Kemmis (1986): *Becoming critical: Education, Knowledge and action Research*, London: Falmer Press.
- Cobb, P.(1995): Continuing the Conversation: A Response to Smith. I: *Educational Resarcher*, Vol.24, No. , pp.25-27.
- Dale, E.L. (1998): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dunn, R. (1999): How Do We Teach Them If We Don't Know How They Learn? I: *Teaching Pre K - 8*; Apr 1999; Vol. 29, Iss. 7; pg. 50, 3. I: *A Review of Articles and Books part one*. NY: Learning Styles Network.
- Dunn, R. (2004): Dunn og Dunns læringsstilmodell og modellens teoretiske grunnlag. I: *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. [eng.org 2003] Oversatt og tilrettelagt av Guldahl T.& Holmberg, J.B: Universitetsforlaget. Dunn R. & Griggs, S.A. (red.) Orginaltittel: *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning-Style Model Research: Who, What, When, Where, and so What?* NY: St. John's University.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992): *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 3-6*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

-
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993): *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Dysthe, O.(1997): Leing i eit dialogperspektiv. I: Fuglestad, O.L & Lillejord S.(red.): *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eilertsen, T.V.& Tiller, T.(1987): Ny kurs? I: Eilertsen, T.V, Grepper, G. & Tiller, T. (red.): *Nye kurs eller ny kurs. Om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving*. Oslo: Tano
- Engelsen, B.U. (2002), *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Revidert utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frøyen, W.(1998): *Ansvar for andres læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gardner, H. (1993): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books
- Greeno, J.G. (1997): On Claims That Answer the Wrong Question, I: *Educational Researcher* Vol. 26, No:1, pp 5-17.
- Grønmo, S.(1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Holter, H. & Kalleberg R.(red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Gjøvik: Gyldendal Norske Forlag.
- Hellstrup, T.(2002): Læring i et kognitivt perspektiv. I: Bråten, I. (red.). *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Holmberg, J.B & Guldahl, T. (2004): Innledning. I: Dunn, R. & Griggs, S.A.: *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. [eng.org] Overs.Guldahl, T.& Holmberg, J.B: Universitetsforlaget.
- Holter, H.(1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, H.& Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackobsen, D.I & Thorsvik, J. (2002): Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse. Bergen: Fagbokforlaget
- Jensen, R. (2004): Å mestre mangfoldet. En bok om læringsstiler. Oslo: Damm forlag
- Johannessen A. & Tufte, P.A. (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

-
- Kalleberg, R. (1996): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Holter, H. & Kalleberg, H. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet (1996): *Lærplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet (1996): *Skuleleiing mot år 2000. Kompetansemål for pedagogisk leiing i skulen innafor LUIS-programmet*.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet (1999): St.meld.28 (1998-1999). *Mot rikare mål. Om einskapsskulen, det likeverdige opplæringstilbodet og om nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet (1994): St.meld.29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole- ny læreplan*.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet (1990): St.meld.37.(1990-1991): *Nasjonalt vurderingssystem for skolen*.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V, Roe A. & Turmo A.(2004): Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003. Oslo: Universitetsforlaget
- Klette, K. (2003): Lærerens klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette, K.(red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Kvale, S. (2003): Forord. I: Lave, J. & Wenger, E.: *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T.(1995): Om erfaringstyranni og teorityranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori- praksis. I: *Nordisk Pedagogikk* 15 (2).
- Lave, J.& Wenger, E. (2003a): Legitim perifer deltagelse. I: Lave, J.& Wenger, E.: *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J.& Wenger, E. (2003b): Praksis, person, social verden. I: Lave, J.& Wenger, E. *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leadership for Learning (2005). Homepage.< <http://www.educ.cam.ac.uk/lfl/purpose.html>>. Nedlastet 20.11.05.

-
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe A. & Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Acta Didactica 4/2001. Universitet i Oslo.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1991) Kollegabasert vurdering. I: T. Ålvik (red.). *Skolebasert vurdering- en innføring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen- i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr.polit.grad. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (1996): *Lære å og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhlen, B. (2001): *Organisasjonsteori. Kritiske analyser og refleksjoner*. Kolve forlag.
- Phillips, D.C (1995): The Good, the Bad, and the Ugly: The many Faces of Constructivism. I: *Educational Researcher*, Vol.24, No 7, pp 5-12.
- Ragin, C.C. (1994): *Constructing Social Research: the Unity and Diversity of Method*. Thousands Oaks, California. Pine Forge Press.
- Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Roald, K. (2000): *Ungdomsskular som lærende organisasjonar. Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget*. Rapport nr 6/2000. Avdeling for lærerutdanning. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Schelde, M. (2003), En amerikaner i Europa - om Dunns pædagogiske forskning. I: Dunn, R.: *Artikelsamling om læringsstile*. Wagner, H. (red.). Fredrikshavn: Dafolo.
- Schön, D.A (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Sfard, A. (1998): On Two Methaphors for Learning and Dangers of Choosing Just One. I: *Educational Researcher*, Vol.27, No.2. pp.4-13.
- Skaalvik, E.M. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Smith, E. (1995): Where Is the Mind? Knowing and Knowledge in Cobb's Constructivist and Sociocultural Perspective. I: *Educational Reseracher*, Vol.24, No 6, pp.23-24.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to Curriculum. Research and development*. London: Heinemann.
- Strandkleiv, O.I. & Lindbäck, S.O. (2005): *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsida DA.
- Sørhaug, T.(1996): *Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. [Sv.orig. 2000]. Overs. Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2002): *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling. Mennesket og dets redskaper*. I: Bråten, I.(red.). *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Tiller, T. (1986): *Den tenkende Skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlag.
- Tiller, T. (1987): Noen grunnleggende vilkår for å styrke etterutdanning ved universitetet. I: Eilertsen, T.V., Grepperud, G. & Tiller, T. (red.): *Nye kurs eller ny kurs? Om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseutvikling*. Oslo: Tano.
- Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen. Det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T.(1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T.(2004): Forpliktende forskningsfantasi. I: Tiller, R.(red.): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): St.meld. nr.30 (2003- 2004). *Kultur for læring*. Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004a): *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005-2008*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004b): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 1998, 1999, 1999/2000*, <<http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>> (29.08.2004).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo.

-
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, C. (2003): *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, C.C. (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad O.L. & Lillejord S.(red.): *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2003): En social teori om læring. I: Lave, J. & E.Wenger (red.): *Situert læring – og andre tekster*. København: Hein Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2003): Læring. I: Lave, J. & Wenger E. (red.): *Situert læring – og andre tekster*. København: Hein Reitzels Forlag.
- Witteck, L. (2004): *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen forlag.
- Øzerk, K.Z. (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse- en lærebok i pedagogikk*. Vallset: Opplandsk Bokforlag.
- Ålvik, T. (1991): Framgangsmåter for innsamling av opplysninger. I: *Skolebasert vurdering- en artikkelsamling*. Ålvik, T. (red.). Oslo: ad Notam.

Figurliste

Figur 2.1: Faser i aksjonsforskning

Figur 2.2: En Leder-ledet relasjon og en lærer-lærende relasjon

Figur 2.3: Elementær sammenkobling av læringsforhold

Figur 2.4: Samhandling forstått som separate, individuelle handlinger

Figur 2.5: Samhandling i en relasjonell tenkemåte

Figur 2.6: Ledelse som kommunikasjonsforhold

Figur 2.7: Komponenter i Wengers sosiale teori om læring

Figur 2.8: Participation and reification as connections

Figur 2.9: Types of connection provided by practice

Figur 6.1: Forholdet mellom skolens aksjon og vår aksjonsforskning

Figur 7.3 a Læringsforhold i nettverk

Figur 7.3 b Læringsforhold i nettverk

Tabell-liste

Tabell 2.1: Forholdet mellom reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse

Tabell 5.1: Undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data

Tabell 6.1: Oversikt over situasjoner som er dokumentert

Tabell 6.2: Tidsplan for gjennomføring av undersøkelsen

Tabell 6.3: Eksempel på strukturering av meningsfortattede utsagn

Tabell 7.1: Analysebegreper

Tabell 7.2: Resultat fra spørreundersøkelse i kollegiet

Tabell 7.3: Eksempler på ulike læringsforhold

Vedlegg

Vedlegg 1: Faser i aksjonsforskningen i praksisfeltet

Vedlegg 2: Visualisering av aksjonsforskningens fokus

Vedlegg 3: Aksjonsforsknings bakteppe

Vedlegg 4: Aksjonsforskningens perspektiv

Vedlegg 5: Aksjonsforsknings nærfokus

Vedlegg 6: Aksjonsforsknings nærfokus

Vedlegg 7: Brev til skolesjef

Vedlegg 8: Brev til elevenes foresatt

Vedlegg 9: Eksempel på læringsøkter

Vedlegg 10: Dunn og Dunns læringsstilmodell

Vedlegg 1 Faser i aksjonsforskningen i praksisfeltet

Skolen hadde startet sin aksjon før vi intervenerte i feltet

FASE 1: INFORMASJON/PLANLEGGING

SKOLESJEF:
Det søkes om
skriftlig
tillatelse.

REKTOR:
Prosjektet
drøftes muntlig.
Planlegging.

PLANGRUPPE:
Prosjektet
drøftes muntlig.
Planlegging.

KOLLEGIET:
Muntlig
informasjon.

FASE 2: REFLEKSJONS- OG LÆRINGSPROSESSER

REKTOR:
Drøftinger og
refleksjoner sammen
med forskerne.
Semistrukturerte
intervju.

KOLLEGIET:
Læringsøktet som
inkluderer teori,
metodikk og
planlegging av tema.
Loggskriving.

TEAM:
Veiledningsøktet.
Observasjon og intervju.

FASE 3: ANVENDELSE AV KUNNSKAP

REKTOR:
Leder
læringsøkt.
Leder og deltar i
fellestema.

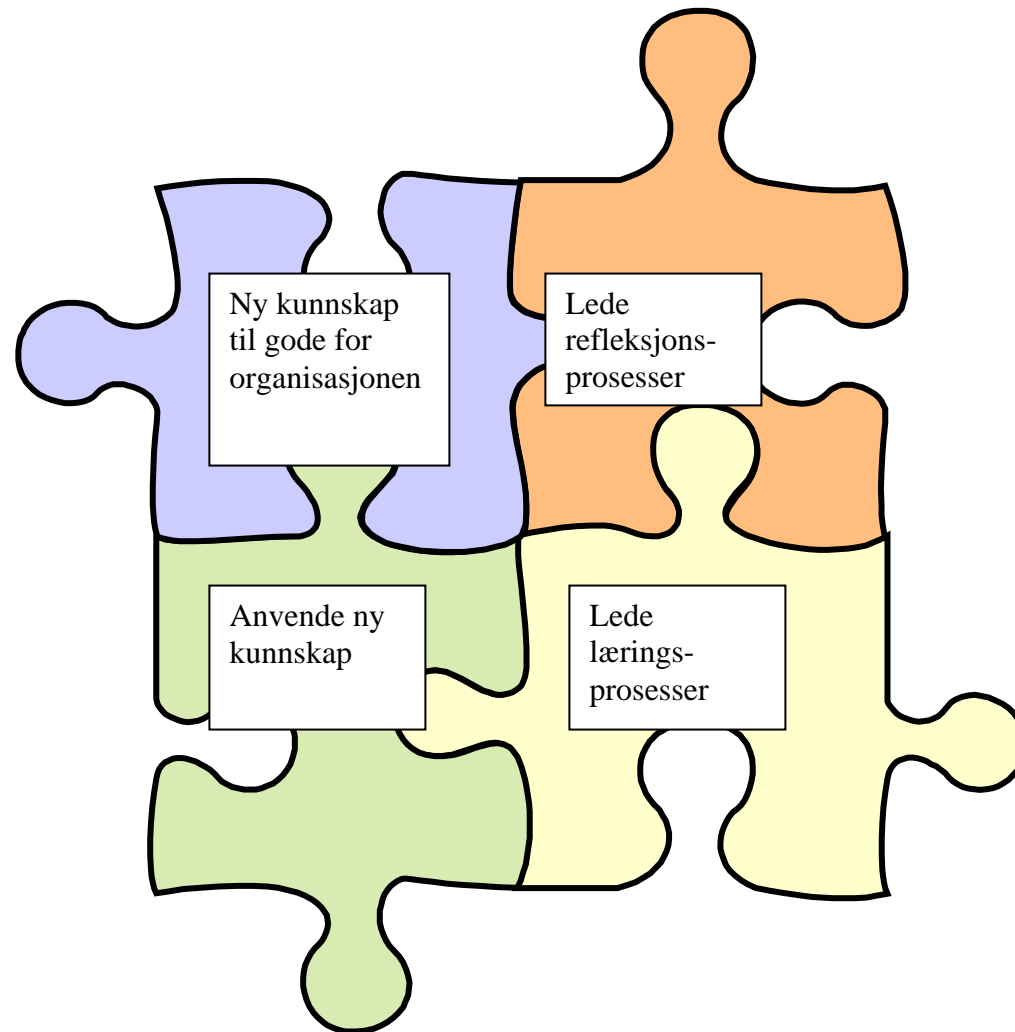
KOLLEGIET:
Gjennomfører
fellestema
(VAKT-
opplegg)

TEAM:
Gjennomfører
tema i klassen
(VAKT- opplegg)

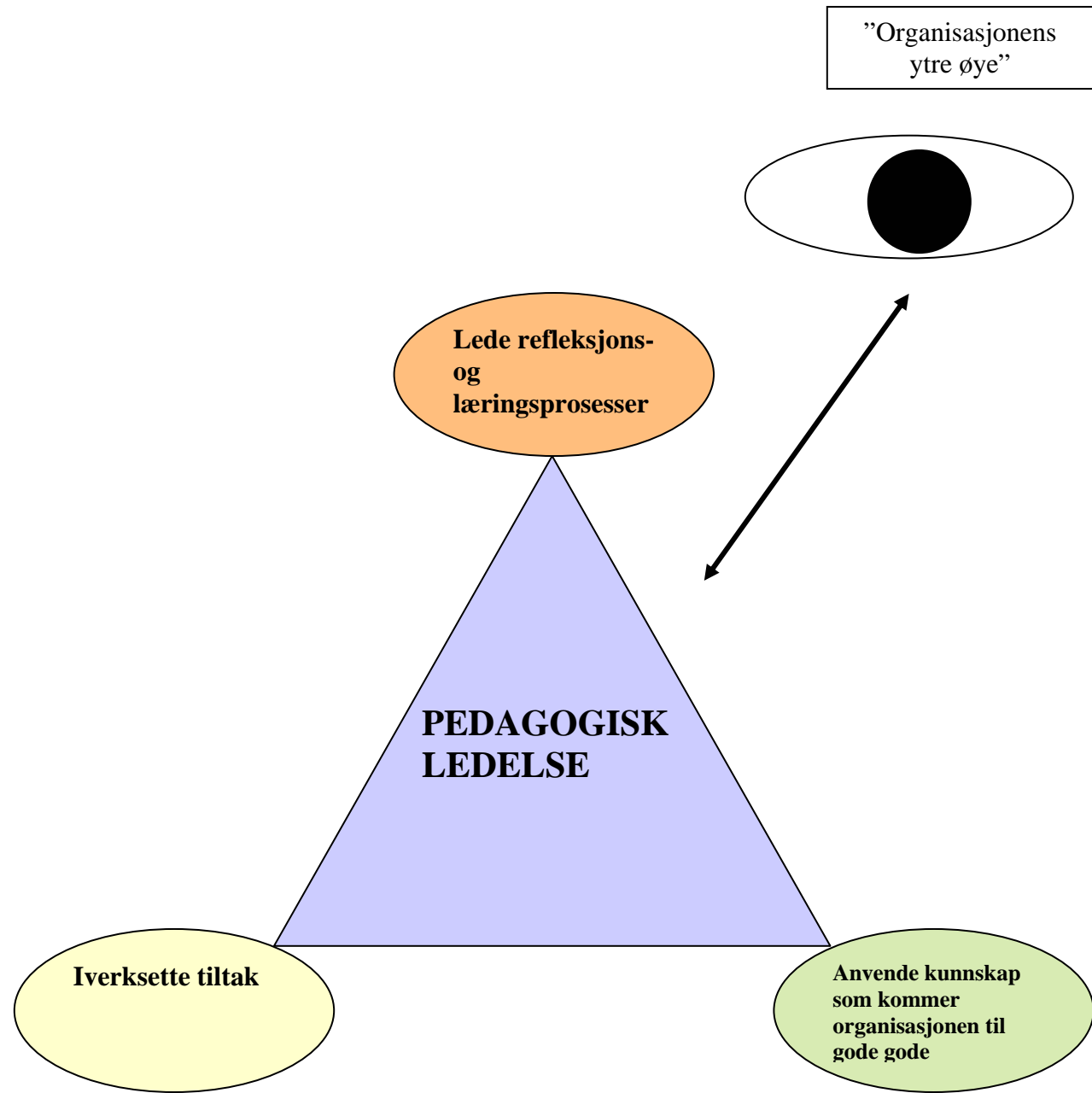
ELEVER:
Velger strategier
med bakgrunn i
egen læringsstil

FASE 4: KOLLEKTIV LÆRING

KOLLEGIET:
Erfaringer fra team trekkes tilbake til fellesskapet for ny refleksjon, konklusjoner som taes med i planlegging av nye tema.

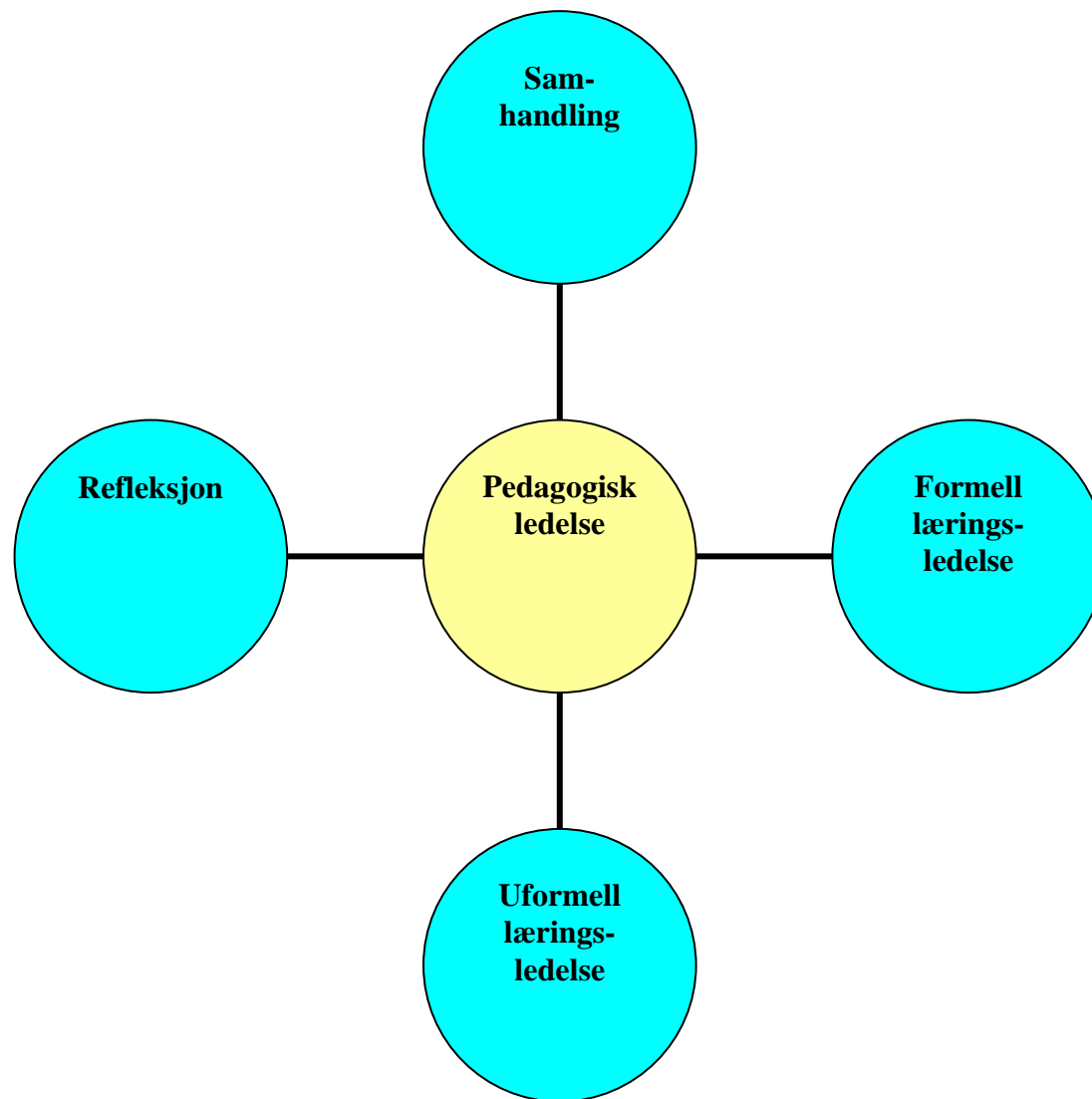


”Kulisser til scenene”

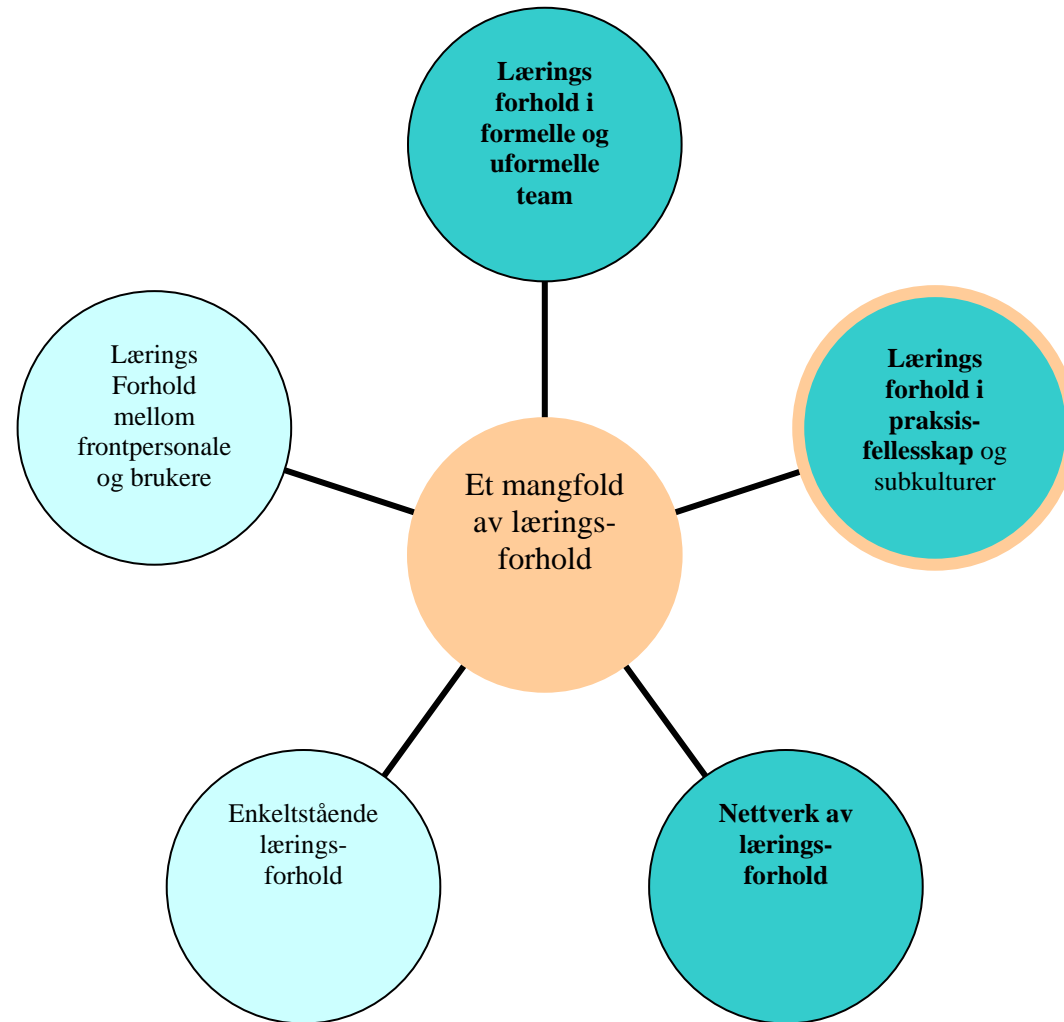


Vedlegg 4: Aksjonsforskningens perspektiv

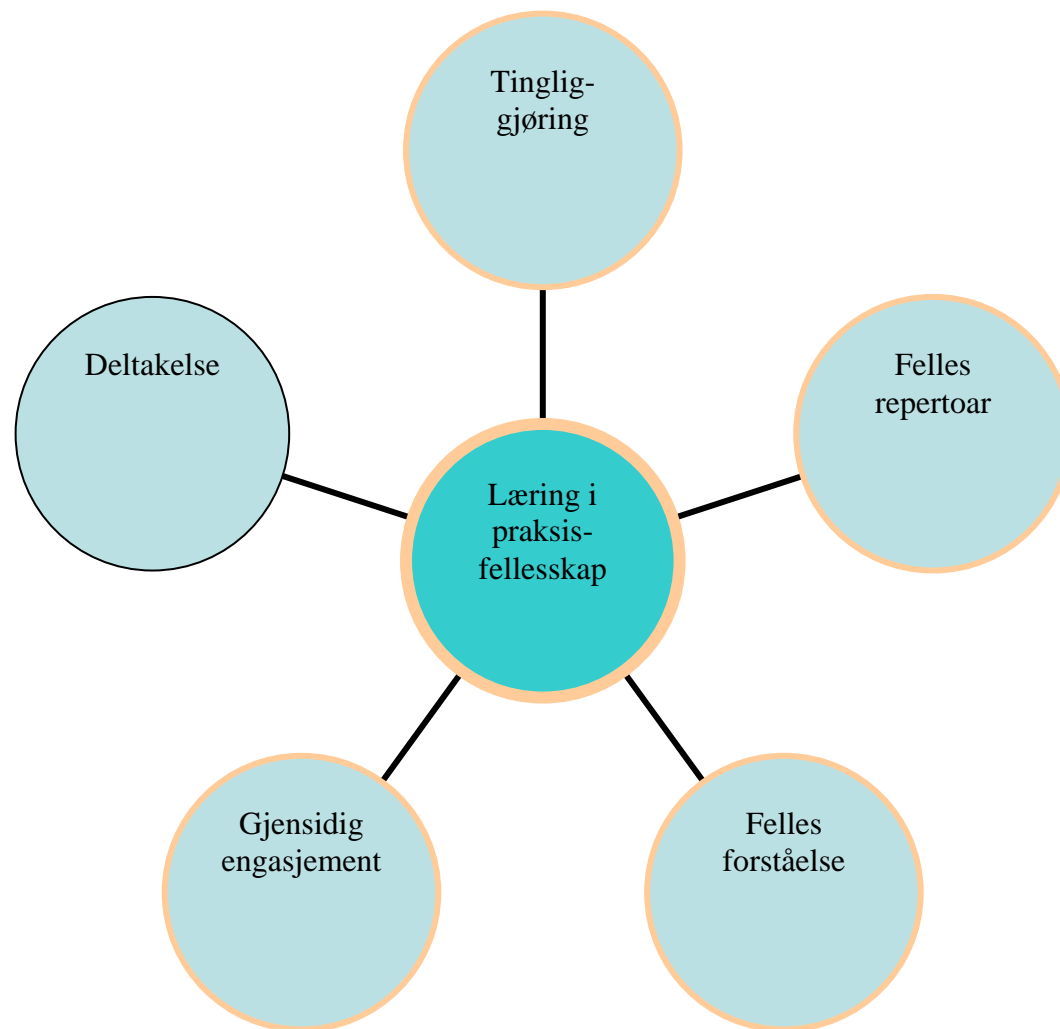
Scene1: "Pedagogisk ledelse i relasjonelt perspektiv"



Scene 2: "Er mangfold av læringsforhold"



Scene 3: "Praksisfellesskap i team og praksisfellesskap i organisasjonen"



Vedlegg 7: Brev til skolesjef

16. januar 2006

Skolesjef

..... kommune

Aksjonsforskningsprosjekt som masteroppgave

I forbindelse med Masterstudie i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitet i Oslo, ønsker undertegnede å samle inn data til vår masteroppgave fra skole i kommune. Vi viser til muntlig orientering ved flere møter i løpet av 2003 og 2004.

Formålet med prosjektet er å

1. Bidra i skolebasert utviklingsarbeid, som er initiert lokalt, og samtidig bidra til økt innsikt og teoriutvikling om hva som kjennetegner ledelse som vektlegger læring.
2. Beskrive og analysere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skolen som arbeider med læringsstiler og aksjonslæringsgrupper.

Da dette er et aksjonsforskningsprosjekt må veien delvis bli til underveis. Vi har per dags dato følgende planer for innsamling av data:

Intervju

- **Rektor:** om implementering av læringsstiler, strategitenkning og begreper knyttet til teori om ledelse. Det foretas korte intervju før og etter læringsøkter i personalet og flere dybdeintervju i løpet av prosjektperioden.
- **Plangruppe:** om skolens utviklingsarbeid vedrørende tilpasset opplæring og ulike læringsstiler.
- **Lærere:** om skolens utviklingsarbeid vedrørende tilpasset opplæring og ulike læringsstiler.
- **Lærere på et bestemt trinn:** Det foretas intervju om trinnets arbeid med læringsstiler i et bestemt prosjekt.
- **Elever:** om erfaringer knyttet til læring på ulike måter i et konkret tema. Det innhentes samtykke fra foresatte.

Informasjonen anonymiseres. Intervjuene skrives ut og gis tilbake til informantene for refleksjon og utdyping med tanke på validering.

Observasjon:

- **Leder:** Under ledelse av læringsøkt i personalet. Observasjonen etterfølges av intervju og referat.
- **Personalet:** Under arbeid med utviklingstema i læringsøker.
- **Lærere på et trinn:** i klasseromsarbeid under arbeid med tema. Lærere får et "Skyggenotat" i etterkant for videre refleksjon og samtale.
- **Elever:** Under arbeid med tema. Det innhentes samtykke fra foresatte.

Logg:

- **Lærere:** Anonyme refleksjonsnotat fra lærerne knyttet til utviklingsarbeid og til ledelsesproblemstillinger som rektor ønsker belyst.

Rektor kommer eventuelt til å samle inn bilder fra elevaktiviteter som hun selv bruker i læringsøkt der lærerne og studentene er til stede. Bildene skal ikke brukes direkte i forskningsmaterialet. Rektor har ansvaret for bildene.

Vi vil ikke samle inn sensitive opplysninger slik det er definert i Personopplysningsloven §2.8

Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i masteroppgaven. Undertegner har signert taushetserklæring på skolen.

Det innhentes data fortrinnsvis høsten 2004.

Skolesjefen holdes fortløpende muntlig orientert om fremdriften. Masteroppgaven forventes ferdig våren 2005.

Med vennlig hilsen

Charles Hammesvik

Ruth Jensen

Masterstudent ved ILS, UIO

Masterstudent ved ILS, UIO

Mob: 92892323

Mob: 47018732

Charles Hammersvik
Postboks 85
1541 Vestby

Ruth Jensen
Blåbærstien 34 f
1450 Nesoddtangen

Til foresatte til elever på 7.trinn.

Nesodden, 28.10.04.

Samtykke til observasjon og samtale med elever på 7. trinn.

..... skole har dette skoleåret valgt å arbeide med læringsstiler som et sentralt utviklingsområde. I korthet dreier læringsstiler seg om å finne fram til undervisningsformer som passer den enkelte elev best. Den nasjonale læringsplanen vektlegger sterkt tilpasset opplæring. Teorien om læringsstiler er i denne sammenheng godt egnet til tilpasset opplæring og er dokumentert i omfattende forskningsmateriale.

Undertegnede bidrar med hjelp til skolen i dette utviklingsarbeidet i form av læringsøkter i kollegiet, samtidig som vi veileder inn mot enkeltlærere. Vårt arbeid ved skolen er en del av en mastergradoppgave på Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), Universitetet i Oslo (UiO).

Vi er nå kommet til et punkt hvor vi ønsker å observere elever slik at vi bedre kan veilede lærerne. Vi vil ikke samle inn sensitive opplysninger slik det er definert i Personopplysningsloven §2.8. Vår oppgave er å se hvordan elevene med ulike læringsstiler arbeider for å ha samtale med lærerne i etterkant. I noen tilfeller kan det også være aktuelt at vi samtaler med elever om hvordan de opplever ulike læringsstiler med tanke på læring. Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i masteroppgaven. Undertegner har signert taushetserklæring på skolen.

På denne bakgrunn ber vi om samtykke til observasjon og samtale med elever, men vi understreker at det er frivillig og delta.

Med vennlig hilsen

Ruth Jensen
student ved UiO
Mobiltlf.: 47018732

Charles Hammersvik
student ved UiO
Mobiltlf.: 92892323

Vær snill å levere lappen nedenfor innen tirsdag 2.november 2004.

Jeg tillater / tillater ikke (stryk det som ikke passer) at Ruth Jensen og Charles Hammersvik kan observere klassen i forhold til læringsstiler

Jeg tillater / tillater ikke (stryk det som ikke passer) at Ruth Jensen og Charles Hammersvik kan ha samtale _____ (elevens navn) om hvordan de opplever læringsstiler

Sted	dato	underskrift foresatte
------	------	-----------------------

Læringsøkt 1:

Tirsdag 13/1-04

LÆRINGSSTILER – ELEVAKTIVE INNLEARNINGSMÅTER

Mål

- Repetere slik at vi forstår begrepet læringsstil og kan identifisere kjennetegn ved ulike læringsstiler.
- Utvikle fantasi til hva som kan være gode elevaktive læringsaktiviteter knyttet opp mot ulike læringsstiler.
- Med utgangspunkt i et begrep, utarbeide elevaktive læringsaktiviteter knyttet opp mot ulike læringsstiler.
- Utvikle læringsstilkompetanse til det aldersblandede prosjektet.

Program

14.00 Presentasjon og mål

- Hva er læringsstiler?
- Hva kan være gode aktiviteter i forholdt til auditive, visuelle, taktile og kinestetiske læringsstiler?

15.00 Tre eksempler på aktiviteter i praksis

- Refleksjon om hvordan utarbeide multisensoriske aktiviteter
- Utarbeide VAKT- aktiviteter tilknyttet et begrep
- Presentasjon
- Hvordan bruke det vi har lært videre?

17.00 Slutt

